

NEUERE DIFFERENZIERUNGSMODELLE  
VOR DEM HINTERGRUND DER CHANCENGLEICHHEITSFORDERUNG

Irene Waltraud Märkle

---

1481

---



NEUERE DIFFERENZIERUNGSMODELLE  
VOR DEM HINTERGRUND DER CHANCENGLEICHHEITSFORDERUNG

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der Philosophie  
der Ludwig-Maximilians-Universität  
zu München

Vorgelegt von  
Irene Waltraud Märkle  
aus München

Referent: Prof. Dr. Hans Schiefele

Korreferent: Prof. Dr. Klaus Ulich

Tag der mündlichen Prüfung: 21. Juli 1981



# INHALTSVERZEICHNIS

|                                                                                        | <u>Seite</u> |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 1. <u>EINLEITUNG</u>                                                                   | 1            |
| 1.1 Die Forderung nach Chancengleichheit in ihrer bildungs-<br>politischen Entwicklung | 1            |
| 1.2 Der Begriff 'Chancengleichheit' in seiner unterschied-<br>lichen Verwendung        | 3            |
| 1.3 Chancengleichheit als Kompromißverhältnis zwischen<br>Wertprinzipien               | 13           |
| 2. <u>AUFGABENSTELLUNG UND VORGEHENSWEISE</u>                                          | 20           |
| 3. <u>DAS HERKOMMLICHE SCHULSYSTEM UND SEIN CHANCENGLEICHHEITS-<br/>    ANSPRUCH</u>   | 22           |
| 3.1 Äußerer Aufbau                                                                     | 22           |
| 3.2 Differenzierung                                                                    | 23           |
| 3.3 Zugrundeliegende Wertprinzipien                                                    | 23           |
| 3.4 Folgen des herkömmlichen Schulsystems                                              | 27           |
| 3.4.1 Schereneffekt                                                                    | 27           |
| 3.4.2 Übergangsauslese                                                                 | 28           |
| 3.4.3 Durchlässigkeit                                                                  | 32           |
| 3.5 Zusammenfassung                                                                    | 35           |
| 4. <u>DIE GESAMTSCHULE UND DEREN CHANCENGLEICHHEITSANSPRUCH</u>                        | 38           |
| 4.1 Zahl der Gesamtschulen in der BRD                                                  | 38           |
| 4.2 Begründungszusammenhänge der Gesamtschule                                          | 39           |
| 4.2.1 Ökonomische Begründung                                                           | 39           |
| 4.2.2 Gesellschaftspolitische Begründung                                               | 39           |
| 4.3 Äußerer Aufbau der Gesamtschule                                                    | 40           |
| 4.3.1 Kooperative Gesamtschule                                                         | 42           |
| 4.3.2 Integrierte Gesamtschule                                                         | 42           |
| 4.4 Der Gesamtschule zugrundeliegende Wertprinzipien                                   | 44           |

|                                                                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5. <u>DIE PROBLEMATIK DES SCHULSYSTEMVERGLEICHS</u>                                                                                         | 46 |
| 5.1 Probleme der Forschungsmethodologie                                                                                                     | 46 |
| 5.2 Die Problematik des Varianten-Vergleichs                                                                                                | 47 |
| 6. <u>VERGLEICH VON UNTERSUCHUNGSERGEBNISSEN DES HERKOMMLICHEN<br/>SCHULSYSTEMS MIT DENEN VON GESAMTSCHULEN</u>                             | 49 |
| 6.1 Verteilung der Schüler auf unterschiedliche Bildungs-<br>niveaus                                                                        | 49 |
| 6.2 Bildungsbeteiligung, aufgegliedert nach Region,<br>Schicht und Geschlecht                                                               | 50 |
| 6.3 Leistungsvergleiche                                                                                                                     | 53 |
| 6.4 Zusammenfassung                                                                                                                         | 58 |
| 7. <u>SCHULISCHE DIFFERENZIERUNG</u>                                                                                                        | 60 |
| 7.1 Differenzierungsebenen                                                                                                                  | 60 |
| 7.2 Definition schulischer Differenzierung                                                                                                  | 60 |
| 8. <u>DIFFERENZIERUNGSMODELLE IM GESAMTSCHULSYSTEM AUF DER<br/>GRUNDLAGE HOMOGENER GRUPPENBILDUNG</u>                                       | 64 |
| 8.1 Streaming                                                                                                                               | 64 |
| 8.1.1 Organisationsform                                                                                                                     | 64 |
| 8.1.2 Folgen                                                                                                                                | 64 |
| 8.2 Setting                                                                                                                                 | 67 |
| 8.2.1 Organisationsform                                                                                                                     | 67 |
| 8.2.2 Folgen                                                                                                                                | 68 |
| 8.3 Wertprinzipien, die leistungshomogenen Differenzierungs-<br>modellen zugrunde liegen                                                    | 70 |
| 9. <u>TEAM TEACHING ALS ORGANISATORISCHE VORAUSSETZUNG FÜR<br/>DIFFERENZIERUNGSMODELLE AUF DER GRUNDLAGE HETEROGENER<br/>GRUPPENBILDUNG</u> | 73 |
| 9.1 Standort, Definition, Grundprinzipien                                                                                                   | 73 |

|          |                                                                             |     |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 9.2      | Motive zur Begründung der Unterrichtsorganisation des Team Teaching         | 74  |
| 9.2.1    | Wirtschaftlich-industrielle Motive                                          | 74  |
| 9.2.2    | Rationalisierung als Motiv für Team Teaching                                | 75  |
| 9.2.3    | Didaktische Motive                                                          | 75  |
| 9.2.4    | Psychologisch-soziologische Motive                                          | 76  |
| 9.2.5    | Pädagogische Motive                                                         | 77  |
| 9.2.6    | Schulreformerische Motive                                                   | 79  |
| 9.3      | Team-Modelle                                                                | 79  |
| 9.4      | Zusammenfassung                                                             | 85  |
| 10.      | <u>DIFFERENZIERUNGSMODELLE AUF DER GRUNDLAGE HETEROGENER GRUPPENBILDUNG</u> | 87  |
| 10.1     | Flexible Differenzierung                                                    | 87  |
| 10.1.1   | Organisationsform                                                           | 87  |
| 10.1.1.1 | Großgruppenunterricht                                                       | 88  |
| 10.1.1.2 | Kleingruppenunterricht                                                      | 89  |
| 10.1.1.3 | Einzelarbeit                                                                | 90  |
|          | a) Programmierter Unterricht                                                | 91  |
|          | - Ziele                                                                     | 91  |
|          | - Programmierungsmodelle                                                    | 92  |
|          | - Probleme im Unterricht mit programmiertem Material                        | 96  |
|          | b) Computerunterstützter Unterricht (CUU)                                   | 97  |
|          | - Ziele                                                                     | 97  |
|          | - Die Einsatzmöglichkeiten des Computers im Unterricht                      | 101 |
|          | - Zusammenfassung                                                           | 103 |
| 10.1.1.4 | Folgen der 'Flexiblen Differenzierung.'                                     | 104 |
| 10.1.1.5 | Zugrundeliegende Wertprinzipien                                             | 105 |
| 10.2     | Das Modell des Adaptiven Unterrichts und der Trait-Treatment-Interaction    | 107 |

## IV

|          |                                                                                                                                    |     |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 10.3     | Wahldifferenzierung                                                                                                                | 108 |
| 10.3.1   | Organisationsform                                                                                                                  | 108 |
| 10.3.2   | Faktoren, die in wahldifferenziertem Unterricht Lernen bestimmen                                                                   | 112 |
| 10.3.3   | Exemplarische Darstellung eines Modells wahldifferenzierten Unterrichts                                                            | 115 |
| 10.3.4   | Folgen                                                                                                                             | 119 |
| 10.3.5   | Zugrundeliegende Wertprinzipien                                                                                                    | 121 |
| 10.4     | Das Team-Kleingruppen-Modell (TKM)                                                                                                 | 123 |
| 10.4.1   | Organisationsform                                                                                                                  | 123 |
| 10.4.2   | Exemplarische Darstellung                                                                                                          | 127 |
| 10.4.2.1 | Fördermaßnahmen im TKM                                                                                                             | 127 |
| 10.4.2.2 | Folgen                                                                                                                             | 132 |
| 10.4.3   | Zugrundeliegende Wertprinzipien                                                                                                    | 135 |
| 11.      | <u>VERÄNDERTE RAHMENBEDINGUNGEN DES SCHULWESENS UND DEREN RÜCKWIRKUNG AUF DAS CHANCENGLEICHHEITSGEBOT</u>                          | 138 |
| 11.1     | Verändertes Übergangsverhalten aufgrund der veränderten Wirtschaftslage                                                            | 138 |
| 11.2     | Neueste demographische Entwicklungen                                                                                               | 145 |
| 11.2.1   | Entwicklung der Schülerzahlen seit 1950                                                                                            | 145 |
| 11.2.2   | Kapazitätserweiterung des Schulwesens                                                                                              | 148 |
| 11.2.3   | Zahl der Lehrkräfte / Lehrer-Schüler-Relation                                                                                      | 149 |
| 11.3     | Neuentwicklungen im Schulwesen und deren mögliche Auswirkungen                                                                     | 152 |
| 11.4     | Die integrierte Gesamtschule als Alternative zum herkömmlichen Schulsystem unter den veränderten Rahmenbedingungen des Schulwesens | 156 |

# VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

|         |                                                                                                                                                                                                         |    |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abb. 1  | Die Unterscheidung der Ziel-Dimensionen von Chancengleichheit (nach Krapp)                                                                                                                              | 5  |
| Abb. 2  | Schematische Darstellung des Ziels der individuellen Angleichung                                                                                                                                        | 5  |
| Abb. 3  | Schematische Darstellung des Zieles der Gruppenangleichung                                                                                                                                              | 8  |
| Abb. 4  | Schematische Darstellung des Zieles der Benachteiligtenförderung                                                                                                                                        | 9  |
| Abb. 5  | Schematische Darstellung der Ebenen und des Weges zur Behandlung des Themas 'Chancengleichheit' nach Heckhausen                                                                                         | 18 |
| Abb. 6  | Schematische Darstellung der Vorgehensweise dieser Arbeit                                                                                                                                               | 21 |
| Abb. 7  | Derzeitiger Schulaufbau in der BRD                                                                                                                                                                      | 22 |
| Abb. 8  | Qualifikationsniveau von Schülern des 9. Schuljahres, aufgegliedert nach sozialer Herkunft. Angaben in Prozent.                                                                                         | 30 |
| Abb. 9  | Qualifikationsniveau von Schülern des 9. Schuljahres, aufgegliedert nach Schulsystem, Region und Geschlecht. Angaben in Prozent                                                                         | 31 |
| Abb. 10 | Inter-Schulform-Mobilität von Schülern der 9. Schulstufe im traditionellen Schulsystem zwischen dem Beginn der 6. und dem Beginn der 9. Schulstufe. Relative Häufigkeit                                 | 33 |
| Abb. 11 | Häufigkeit des Vorkommens von Klassenwiederholungen nach der Grundschule bei Schülern der 9. Schulstufe bei Schülern des traditionellen Schulsystems, aufgegliedert nach Schulform. Angaben in Prozent. | 34 |
| Abb. 12 | Zahl der Gesamtschulen in der Bundesrepublik (Stand 1980)                                                                                                                                               | 38 |
| Abb. 13 | Gegenwärtiger Schulaufbau von Kooperativen und Integrierten Gesamtschulen                                                                                                                               | 41 |
| Abb. 14 | Unterschiedliche Lösungen von lernorganisatorischen Problemen                                                                                                                                           | 43 |
| Abb. 15 | Qualifikationsniveau von Schülern des 9. Schuljahres, aufgegliedert nach Schulsystem. Angaben in Prozent.                                                                                               | 49 |

|         |                                                                                                                                  |         |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Abb. 16 | Qualifikationsniveau von Gesamtschülern des 9. Schuljahres, aufgegliedert nach Schicht. Angaben in Prozent.                      | 50      |
| Abb. 17 | Qualifikationsniveau von Gesamtschülern des 9. Schuljahres, aufgegliedert nach Region. Angaben in Prozent.                       | 51      |
| Abb. 18 | Qualifikationsniveau von Schülern des 9. Schuljahres, aufgegliedert nach Schulsystem, Region und Geschlecht. Angaben in Prozent. | 52      |
| Abb. 19 | Determinanten von Schulleistungen                                                                                                | 54      |
| Abb. 20 | Schematische Darstellung schulischer Differenzierung (nach Haußer)                                                               | 62      |
| Abb. 21 | Organisationsformen des Team Teaching                                                                                            | 81 - 83 |
| Abb. 22 | Kombinationsmöglichkeit im Team Teaching                                                                                         | 84      |
| Abb. 23 | Schema des Ablaufs einer Unterrichtseinheit im flexiblen Differenzierungssystem                                                  | 88      |
| Abb. 24 | Das lineare Programm                                                                                                             | 93      |
| Abb. 25 | Das Parallelprogramm                                                                                                             | 93      |
| Abb. 26 | Die Gate-Item-Technik                                                                                                            | 94      |
| Abb. 27 | Die Criterion-Programming-Technik                                                                                                | 95      |
| Abb. 28 | Verzweigte Programme                                                                                                             | 96      |
| Abb. 29 | Lineare Programme mit Sprungelementen                                                                                            | 96      |
| Abb. 30 | Unterscheidungsebenen innerhalb des CUU                                                                                          | 99      |
| Abb. 31 | Mensch-Maschine-Dialog                                                                                                           | 100     |
| Abb. 32 | Variablenmodell der Wahldifferenzierung                                                                                          | 110     |
| Abb. 33 | Unterschiede der Unterrichtszeit in den Lerngruppen des ANKER-Differenzierungssystems                                            | 117     |
| Abb. 34 | Das ANKER-Modell                                                                                                                 | 118     |
| Abb. 35 | Lerngruppen im Team-Kleingruppen-Modell                                                                                          | 126     |
| Abb. 36 | Grundmodell der gesellschaftlichen Zirkulation von Bildung                                                                       | 139     |

|                    |                                                                                                                                                                               |         |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Abb. 37            | Übernahmequoten von Hochschulabsolventen in den öffentlichen Dienst, 1971 bis 1978                                                                                            | 141     |
| Abb. 38            | Arbeitslose mit abgeschlossener Hoch- und Fachhochschulausbildung nach Landesarbeitsamtsbezirken                                                                              | 142     |
| Abb.39a<br>Abb.39b | Übergangsverhalten in Baden-Württemberg nach der sozialen Stellung der Erziehungsberechtigten 1967/68 bis 1975/76                                                             | 143/144 |
| Abb. 40            | Schüler an allgemeinbildenden Schulen nach Schulart, 1955 bis 1990 (in 1.000)                                                                                                 | 146     |
| Abb. 41            | Relativer Schulbesuch der 13-Jährigen nach Schularten, 1960 bis 1977                                                                                                          | 147     |
| Abb. 42            | Allgemeinbildende Schulen nach Schulart, 1960 bis 1978                                                                                                                        | 149     |
| Abb. 43            | Hauptberufliche voll- und teilbeschäftigte Lehrer an allgemeinbildenden Schulen nach Schulart sowie Schüler an allgemeinbildenden Schulen insgesamt, 1960 bis 1978 (in 1.000) | 150     |
| Abb. 44            | Schüler je Lehrer an allgemeinbildenden Schulen nach Schulart, 1950 bis 1978                                                                                                  | 151     |
| Abb. 45            | Videokassettenrekorder pro Schule in Bayern                                                                                                                                   | 157     |
| Abb. 46            | Arbeitsprojektoren pro 1.000 Schüler in Bayern                                                                                                                                | 158     |



## 1. EINLEITUNG

### 1.1 Die Forderung nach Chancengleichheit in ihrer bildungs- politischen Entwicklung

Der Start des ersten sowjetischen Satelliten 'Sputnik' im Oktober 1957 führte in der gesamten westlichen Welt zu der Erkenntnis, daß Wissenschaft und Bildung eine bedeutende politische Rolle zukomme.

Ludwig Erhard, damaliger Wirtschaftsminister, meinte im selben Jahr, daß sich überall die Erkenntnis Bahn breche,

"daß auch in Zukunft nicht Automaten und Elektronengehirne, sondern Köpfe das Schicksal der Menschen bestimmen werden."<sup>1</sup>

Die Sorge um die wirtschaftliche Lage der westlichen Nationen machte nicht zuletzt Picht in seinem Buch "Die deutsche Bildungskatastrophe" (München, 1965) klar, in dem er darauf verwies, daß Bildungsnotstand gleichzeitig den wirtschaftlichen Notstand bedeute.

Der sogenannte 'Sputnikschock' und wenig später die Diskussion um die technische Lücke zwischen den USA und ihren europäischen Verbündeten (vgl. Naumann 1980, S. 38), gelten als Auslöser für eine Schulreform, deren erklärtes Ziel es zunächst in der BRD war, die Abiturientenquote drastisch zu erhöhen.

Anhand wissenschaftlicher Studien wurde sehr schnell nachgewiesen, daß Arbeiter- und Bauernkinder, Katholiken und Mädchen in weiterführenden Bildungseinrichtungen unterdurchschnittlich vertreten waren (Erlinghagen 1965, Grimm 1966, Pross 1970, Peisert 1967).

Die Sozialisationsforschung befaßte sich mit den Ursachen für die Bildungsabstinenz der betroffenen Zielgruppen und machte eine Vielzahl von Variablen aus, deren Wirken die Ungleichheit in der

---

<sup>1</sup> L. Erhard zitiert in F. Niehl, Chancengleichheit ohne Chance? (Stuttgart, 1975), S. 13

Wahrnehmung des Bildungsangebotes implizierten. (Bernstein 1959, Claessens 1967, Wurzbacher 1968, Fürstenau 1967)

Die Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen wurde schließlich zum zentralen Thema der schulischen Reformbewegung der 60-er Jahre. Ein Recht auf Bildung wird im Grundgesetz der BRD zwar explizit nicht gewährleistet, doch wurde diese Forderung als bildungspolitische Konsequenz aus dem im Grundgesetz garantierten Recht der Gleichheit vor dem Gesetz abgeleitet. So heißt es in Artikel 3 Absatz 3:

"Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden."

Das 'Bürgerrecht auf Bildung' (Dahrendorf 1965) und der 'mündige Bürger' (Adorno 1963) waren Gegenstand erziehungswissenschaftlicher, soziologischer und bildungspolitischer Diskussionen.

Der Deutsche Bildungsrat bezeichnete als Ziel der Bildung

..."die Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als seine Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt."<sup>2</sup>

Im Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik wurde 1970 ebenfalls als gesellschaftspolitisches Ziel aller Bildungsreformen die Verwirklichung des Rechts auf Bildung postuliert. (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn, 1970)

Picht bezeichnete das Prinzip der Chancengleichheit als ein Grundprinzip des Bildungswesens eines demokratischen Staates,

"denn die Wahrnehmung der politischen Rechte und Pflichten des Staatsbürgers und seine Teilnahme am öffentlichen Leben, kurz: seine Freiheit hängt in der heutigen Welt von seinem Bildungsstand ab. Solange die Ausübung demokratischer

---

<sup>2</sup> Deutscher Bildungsrat, Strukturplan des Bildungswesens,  
(Stuttgart, 1970), S. 29

Freiheit privilegierten Schichten vorbehalten bleibt, steht die Verfassungswirklichkeit im Widerspruch zur demokratischen Grundordnung unseres Staates."<sup>3</sup>

Diese Entwicklung hin zur Forderung nach Chancengleichheit in der Bildungspolitik der 60-er Jahre macht deutlich, daß ausgehend von wirtschaftlichen Überlegungen (Erschließung des Begabungspotentials zur Sicherstellung wirtschaftlichen Wachstums) eine wie Naumann (1980, S. 39) es bezeichnet, 'Phase der Pädagogisierung' ausgelöst wurde, deren Kernstück die aus der Verfassung abgeleitete Forderung nach Chancengleichheit wurde.

Dieser Begriff der Chancengleichheit erhielt eine zentrale Stellung in der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion, wobei die Definitionen des Begriffs beträchtlich variierten, was im folgenden Kapitel aufgezeigt wird.

## 1.2 Der Begriff 'Chancengleichheit' in seiner unterschiedlichen Verwendung

Entsprechend des Spektrums gesellschaftlicher Interessen wurde der Zielbegriff der Chancengleichheit mit unterschiedlichen Qualitäten belegt. Er faßt - je nach politischem Standort dessen, der ihn verwendet - sowohl die Dimension der Gleichheit als auch die der Ungleichheit.

So meint Reuter (1975), daß sich der Begriff Chancengleichheit umschreiben lasse als

"Gleichheit der Umstände, der Ausgangsbedingungen oder Ausgangssituationen, als soziale Startgerechtigkeit oder Startgleichheit, als Gleichheit der potentiellen oder tatsächlichen Möglichkeiten bis hin zum Extrem, der Gleichheit der zu bildenden Personen und ihrer Erfolge."<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup>G. Picht, "Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik", Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973), S. 675

<sup>4</sup>L.-R. Reuter, Das Recht auf chancengleiche Bildung, (Ratingen, 1975), S. 84

Krapp (1977) versuchte, zur Eingrenzung der Bedeutungsvielfalt des Begriffs Chancengleichheit eine dimensionsanalytische Begriffsdifferenzierung und ging davon aus, daß sich jedes Konzept von Chancengleichheit auf die individuelle Entwicklung des Menschen bezieht. Für ihn beinhaltet die Forderung nach Chancengleichheit

"Entwicklungsziele und ... Entwicklungsbedingungen, soweit sie nicht allen Menschen gleichermaßen zur Verfügung stehen, sondern als 'Chancen' ungleich auf die Individuen oder Gruppen einer Gesellschaft verteilt sind."<sup>5</sup>

Jedes Konzept von Chancengleichheit macht Aussagen über das Entwicklungsziel (= das angestrebte Ergebnis) und die Entwicklungsbedingungen (= Maßnahmen zur Erreichung des Zieles).

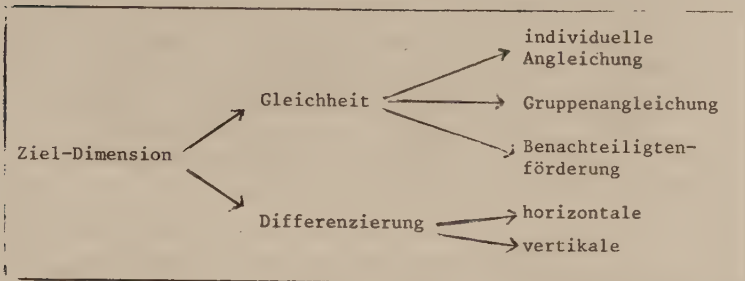
Sowohl die Ziele als auch die Entwicklungsbedingungen können dabei entweder gleich (identisch) oder ungleich (differenziert) sein, wobei hinter der Zieldimension Gleichheit oder Differenzierung zwei traditionelle anthropologische Annahmen über das 'Wesen' des Menschen stehen. Die Idee von der Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit auf der einen Seite und die Idee von der Gleichheit aller Menschen auf der anderen Seite, die sich beide in ihren historischen Wurzeln bis in die Philosophie der Antike zurückverfolgen lassen. (Krapp 1977, S. 133)

Die Kategorie der Zieldimension wird von Krapp unterteilt in die Dimension der Gleichheit und der Differenzierung, die beide wiederum untergliedert werden, was dann wie folgt aussieht:

---

<sup>5</sup> A. Krapp, "Zur Dimensionalität des Begriffs Chancengleichheit", Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft, 1977, S. 130

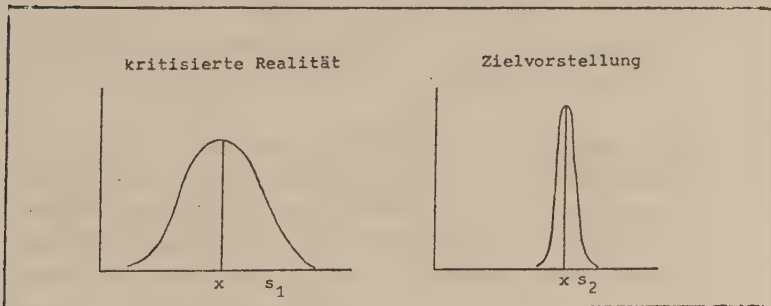
Abb. 1: Die Unterscheidung der Ziel-Dimensionen von Chancengleichheit (nach Krapp)



### Das Ziel der individuellen Angleichung

Dieses z.B. von Jencks et.al. (1973) vertretene radikalste Konzept von Chancengleichheit strebt die absolute Aufhebung individueller Unterschiede in Merkmalsbereichen, wie kognitiven und nichtkognitiven Eigenschaften, Bildungsabschlüssen, Berufsstatus und dem Einkommen an. Mit Hilfe formaler statistischer Kennwerte läßt sich diese Position wie folgt darstellen:

Abb. 2: Schematische Darstellung des Zieles der individuellen Angleichung



(Quelle: A. Krapp, a.a.O., 1977, S. 139)

"Die als unbefriedigend erlebte und deshalb kritisierte Realität zeigt sich u.a. an der weit gestreuten Verteilung eines für wichtig gehaltenen Merkmals (zum Beispiel IQ, Schulbildung oder Einkommen; vgl. Jencks et al. 1973). Die Verteilung ist charakterisiert durch den Mittelwert ( $\bar{x}$ ) und die Streuung (Standardabweichung,  $s_1$ ). Die Zielvorstellung der 'individuellen Angleichung' impliziert eine Reduktion der Streubreite in der Merkmalsausprägung. Im Idealfall erhalten alle Personen die gleiche Merkmalsausprägung; die Streuung der erwünschten Verteilung  $s_2$  wird gegenüber  $s_1$  der Ausgangsverteilung immer geringer und geht schließlich gegen Null."<sup>6</sup>

Es handelt sich hier um eine Position, die die gesellschaftspolitische Brisanz des Themas Chancengleich deutlich macht, die zeigt, wie weit das Problem der Chancengleichheit über den Bereich der Institution Schule hinausverweist und gesamtgesellschaftliche Fragen berührt. Für schulreformerische Überlegungen erweist sie sich allerdings aus drei Gründen als äußerst fragwürdig:

1. Soll Chancengleichheit nicht durch die Nivellierung der schulischen Anforderungen erreicht werden, sondern das Niveau kognitiver Lernziele beibehalten werden, so ist die Annahme, daß allen Schülern das Erreichen dieser Ziele mit Hilfe bestimmter Maßnahmen möglich ist, nur im Rahmen einer impliziten Begabungstheorie möglich, bei der genetische Tatbestände gänzlich außer Acht gelassen werden.

Individuell unterschiedliche Anlagepotentiale sind nach dem Stand der heutigen Forschung nicht mehr von der Hand zu weisen (Roth 1972), so daß angenommen werden kann, daß sie sich zu irgendeinem Zeitpunkt einer Schullaufbahn manifestieren.

2. Chancengleichheit, verstanden als Ergebnisgleichheit im Bildungsabschluß, ist nur erreichbar durch gegenläufige Differenzierungsmaßnahmen. D.h. die Förderung der leistungsschwachen Schüler würde eine Vernachlässigung der leistungsstarken Schüler implizieren (Heckhausen 1974). Dies ist aber ein Vorgang,

---

<sup>6</sup> A. Krapp, a.a.O., 1977, S. 140

der einem, dem Grundgesetz verpflichteten Demokratieverständnis diametral entgegengesetzt wäre.

3. "Je größer die Quote von Schülern mit hohen Schulabschlüssen ist, desto größer wird die Gefahr, wenn die Aufnahmekapazitäten weiterführender Bildungswege beschränkt sind, daß über Auskühlprozesse eine Senkung von Aspirationen und damit eine Reduzierung von Ansprüchen einsetzen wird.  
... Bei einer individuellen Reduktion von Ansprüchen werden in hohem Maße schichtspezifische Einflüsse wieder wirksam werden."<sup>7</sup>

Selbst wenn man von dieser Folge absehen und Bildungsgleichheit aller hypothetisch annehmen wollte, wäre bei einer solchen Entwicklung in einer arbeitsteiligen Gesellschaft als Konsequenz zu erwarten, daß Auswahlkriterien auf einer anderen Ebene (z.B. Länge der Ausbildung, Ausbildungsort, Charaktermerkmale, Elternhaus usw.) gesucht werden würden, die eine Differenzierung und damit erneut einkommens- und statusunterschiedliche Berufe ermöglichen würden.

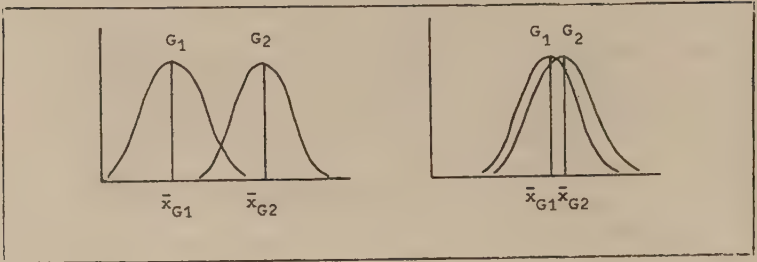
### Das Ziel der Gruppenangleichung

Die Vertreter dieser Position gehen von der Tatsache aus, daß einzelne Bevölkerungsgruppen in unterschiedlichem Ausmaß weiterführende Bildungseinrichtungen beanspruchen und fordern deshalb eine Verteilung zwischen den sozialen Klassen in der Schule, die der Verteilung in der Gesellschaft entspricht (Krapp 1977, S.139). Innerhalb der Bevölkerungsgruppen werden Ungleichheiten grundsätzlich akzeptiert und ausschließlich die Forderung nach juristischer und politischer Gleichheit jedes einzelnen Bürgers aufgestellt. Die schematische Darstellung der Zielvorstellung der Gruppenangleichung sieht folgendermaßen aus:

---

<sup>7</sup>H.G. Rolff, Brennpunkt Gesamtschule, (München, 1979) S. 21

Abb. 3: Schematische Darstellung des Zieles der Gruppenangleichung



(Quelle: A. Krapp, a.a.O., 1977, S. 139)

"Die Zielvorstellung der 'Gruppenangleichung' geht davon aus, daß zwischen Bevölkerungsgruppen ( $G_1$ ,  $G_2$ ), die sich etwa nach sozialer Herkunft, Religionszugehörigkeit oder Geschlecht unterscheiden, Merkmalsunterschiede bestehen ...

Die Zielvorstellung impliziert eine Angleichung der beiden Verteilungen, so daß zwischen den beiden Gruppen keine Mittelwertunterschiede mehr bestehen. Innerhalb jeder Gruppe wird die Ungleichheit der Merkmalsausprägung zwischen den Individuen akzeptiert; die Variabilität der Meßwerte bleibt bestehen. Es ist offensichtlich, daß die Zielvorstellung der Gruppenangleichung wesentlich weniger radikal ist als die der 'individuellen Angleichung'. Wenn man die gesamte Merkmalsvariabilität statistisch als Varianz ( $s_2$ ) definiert, dann würde die erste Zielvorstellung eine Reduktion der gesamten Varianz fordern. Die zweite Zielvorstellung möchte nur einen Teil dieser Varianz ausschalten."<sup>8</sup>

Rolff (1979) bezeichnet diese Position als eine liberale, d.h. als eine, die die Forderung nach Chancengerechtigkeit aufstellt, worunter er alle Bemühungen faßt, die auf eine Verbesserung der Startchancen unterprivilegierter Kinder hinauslaufen. Durch Ausgleich von Sozialisationsdefiziten sollen die Chancen des einzelnen als Konkurrent im Wettbewerb um Statusprivilegien verbessert werden.

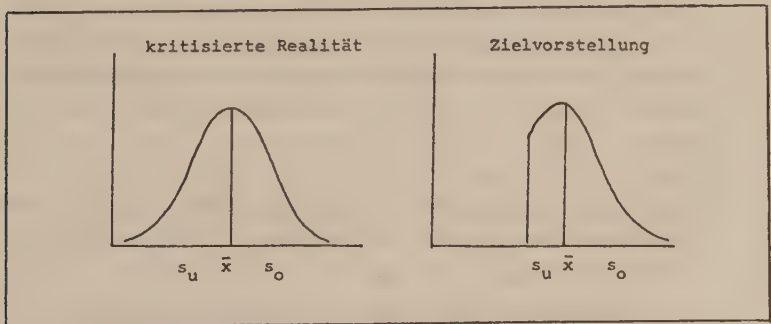
<sup>8</sup>A. Krapp, a.a.O., 1977, S. 140

"Dies bedeutet für den in diesem Zusammenhang zentral wichtigen Bildungsbereich vor allem Zugang zu guten Noten und weiterführenden Abschlüssen, z.B. durch Förderunterricht, Angleichung der örtlichen und regionalen Versorgung mit Bildungseinrichtungen, gleichmäßige Ausstattung aller Bildungseinrichtungen mit Lehrpersonal und Sachmitteln usw."<sup>9</sup>

### Das Ziel der Benachteiligtenförderung

"Eine Reihe von Chancengleichheitskonzepten verfolgt ein Ziel, das als Spezialfall der individuellen Angleichung oder der Gruppenangleichung gesehen werden kann: die Förderung der Unterprivilegierten und Behinderten. Hier wird die Angleichung nur für die untere Gruppe innerhalb einer Verteilung, also für die Gruppe der sogenannten Benachteiligten, gefordert. ... Dahinter steht die Vorstellung, daß in einer Bevölkerung Teilgruppen bestehen, die aus Gründen, für die sie nicht verantwortlich sind, in ihrer bisherigen individuellen Entwicklung benachteiligt waren. ... Ihr primäres Ziel sehen sie darin, den Unterschied zwischen 'Benachteiligten' und 'Normalen' zu reduzieren."<sup>10</sup>

Abb. 4: Schematische Darstellung des Zieles der Benachteiligtenförderung



(Quelle: A. Krapp, a.a.O., 1977, S. 140)

<sup>9</sup>H.-G. Rolff, a.a.O., 1979, S. 21/22

<sup>10</sup>A. Krapp, a.a.O., 1977, S. 140

"Im Gegensatz zur individuellen Angleichung und zur Gruppenangleichung impliziert das Ziel der Benachteiligtenförderung eine einseitige Angleichung. Eine definierte Sondergruppe am unteren Ende einer Merkmalsverteilung soll hinsichtlich der Merkmalsausprägung an den Gesamtmittelwert angeglichen werden. Im Bild der statistischen Beschreibung will die Benachteiligtenförderung eine Annäherung des unteren Endes einer Merkmalsverteilung an den Mittelwert erreichen... Die Ausgangsverteilung mit dem Mittelwert  $\bar{x}$  ändert sich vor allem in der Streubreite nach unten ( $s_u$ ). Die Variabilität der Merkmalsausprägung am oberen Ende der Verteilung ( $s_o$ ) bleibt bestehen."<sup>11</sup>

### Die Zieldimension der Differenzierung

Unter dem Aspekt der Differenzierung unterscheidet Krapp das Ziel der vertikalen Differenzierung von dem der horizontalen Differenzierung. Hinter der Vorstellung der Angemessenheit einer vertikalen Differenzierung, mit der qualitative und quantitative Unterschiede in für die Verteilung gesellschaftlicher Güter (wie z.B. soziale Stellung, Beruf, Einkommen) wichtigen und vergleichbaren Merkmalsbereichen gemeint sind, steht ein bestimmtes Begabungskonzept (vgl. Eysenck, 1971).

Diesem Begabungskonzept liegt die Auffassung zugrunde, daß unterschiedliche Qualifikationen und Kompetenzen ausschließlich der genetisch definierten Begabung und der unterschiedlichen Anstrengungsbereitschaft des einzelnen zuzuschreiben seien. (Krapp 1977, S. 142)

Hingegen wird in Konzepten mit dem Ziel der horizontalen Differenzierung vom Recht auf freie Entfaltung der individuellen Persönlichkeit ausgegangen.

"Gleichheit der Chancen bedeutet keinesfalls Gleichheit der Ergebnisse. Im Gegenteil: Ein an individuellen Entfaltungschancen orientiertes Modell der Chancengleichheit ist gerade dann erfolgreich, wenn maximale Individualität, d.h. zugleich maximale Ungleichheit erreicht wird..."<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> A. Krapp, a.a.O., 1977, S. 140/141

<sup>12</sup> A. Krapp, a.a.O., 1977, S. 142

Chancengleichheit wird hier als die Gleichheit in der Wahrnehmung individueller Bildungsmöglichkeiten verstanden, wobei die Ungleichheit der Entwicklungsergebnisse durch den Hinweis auf deren Gleichwertigkeit legitimiert wird;

"zwar seien die Entwicklungsergebnisse verschieden, aber der 'Wert' der Ergebnisse sei gleich. Aus einer übergeordneten Perspektive gäbe es keine Wertunterschiede zwischen den unterschiedlich entwickelten Individuen. Diese Argumentation wird jedoch durch die gesellschaftliche Realität häufig widerlegt. Soweit die horizontale Differenzierung nämlich dazu führt, daß der eine Merkmale und Fähigkeiten entwickelt, die in der bestehenden Gesellschaft anerkannt und honoriert werden (zum Beispiel kognitive Leistungstüchtigkeit), und der andere solche, die diese Anerkennung nicht finden (zum Beispiel Fähigkeit zu solidarischem Verhalten), macht die gesellschaftliche Situation aus der horizontalen Differenzierung eine vertikale. Deshalb ist die Unterscheidung zwischen horizontaler und vertikaler Differenzierung problematisch, wenn sie auf reale Verhältnisse angewandt wird."<sup>13</sup>

Mit jedem der bisher aufgezählten Ziele ist eine Reihe von Maßnahmen verbunden, die diese Ziele zu realisieren helfen sollen. D.h. daß mit jeder Zielvorstellung explizit oder implizit politische bzw. bildungspolitische Forderungen verbunden sind. Krapp spricht in diesem Zusammenhang von bestimmten Entwicklungsbedingungen als Faktoren, die die gesetzten Ziele ermöglichen oder verhindern. Zu solchen Bedingungen werden z.B. schulorganisatorische, gesellschaftliche, soziologische, curriculare und individuelle gerechnet. In Kenntnis der zu diesem Problem vorliegenden Literatur unterteilt er die Dimension der Entwicklungsbedingungen ebenso, wie zuvor die der Ziele, in die Kategorie der Gleichheit und die der Differenzierung. Gleiche Entwicklungsbedingungen werden von Vertretern eines Chancengleichheitskonzepts gefordert, das 'Chancengerechtigkeit' im Sinne gleicher äußerer Bedingungen, gleicher Anforderungen und Unterrichtsmethoden für alle Schüler zur Grundlage hat. Dagegen beinhalten Konzepte, die Unterschiede in den Ausbildungs- und Lernbedingungen anstreben, die Forderung nach

---

<sup>13</sup>A. Krapp, a.a.O., 1977, S. 142/143

einer Differenzierung der Entwicklungsbedingungen. Hier wird davon ausgegangen, daß die Startchancen von Schülern zum Schulbeginn individuell verschieden sind und somit ein erstrebter Ausgleich dieser Ausgangsbedingungen nicht durch gleiche, sondern eben nur durch unterschiedliche Entwicklungsbedingungen hergestellt werden kann. Alle schulischen Differenzierungsmaßnahmen, Überlegungen die Lernzeiten und Lehrmethoden betreffend, spielen hier eine wesentliche Rolle (vgl. Krapp 1977, S. 134).

Systematisiert beziehen sich die Maßnahmen, die in der Diskussion über Chancengleichheit gefordert werden - unabhängig davon, ob nun die Kategorie der Gleichheit oder die der Differenzierung dahintersteht - auf die folgenden drei Bereiche:

#### a) Die Bedingungen der Schulorganisation

Die Organisationsstruktur des Schulwesens wird generell als ein Faktor betrachtet, der sich auf Chancengleichheit auswirkt. Entsprechend des vertretenen Chancengleichheitskonzepts wird entweder für die Beibehaltung oder die Abschaffung des herkömmlichen Schulsystems plädiert, für die Neuorganisation des Vorschul- und Primarbereichs, für die Einführung der Orientierungsstufe und ähnliches.

#### b) Die Rahmenbedingungen der Schule

Ebenso wie die Organisation von Schule als Hintergrundvariable den Lehr-Lernprozeß indirekt beeinflusst, wirken sich auch die Rahmenbedingungen einer jeden Schule auf die Unterrichtsprozesse aus. Faktoren, wie z.B. die Schüler-Lehrer-Relation, die Medienausstattung, die Schularchitektur und der Standort einer Schule spielten lange eine nicht unwesentliche Rolle in der Chancengleichheitsdiskussion. Erst in jüngster Zeit wird deren relativ unbedeutender Einfluß auf die Lernprozesse gesehen (vgl. Rutter [et.al.], 1980).

### c) Die Bedingungen des Unterrichts

Hier sind alle diejenigen Faktoren angesprochen, die den Unterricht, d.h. das Lernen, direkt beeinflussen und steuern. Unter diesen Punkt lassen sich so verschiedene Forderungen, wie die nach der Individualisierung des Unterrichts z.B. durch 'Zielerreichendes Lernen' der Revision der Curricula, dem Einsatz von programmiertem Unterrichtsmaterial und des Computers, wie auch die Bevorzugung bestimmter Interaktionsstile subsumieren (vgl. Krapp 1977, S. 144/145).

Ähnlich wie Krapp hat auch Heckhausen (1981) versucht, den Begriff der Chancengleichheit greifbar zu machen. Auch er bedauert die plakative Verwendung des Begriffes und die Tatsache, daß die zuständigen Einzelwissenschaften der Pädagogik, Soziologie und Jurisprudenz bisher wenig zu einer Begriffsklärung beigetragen haben. Dabei ist es nicht sein primäres Ziel, die verschiedenartige Verwendung des Begriffs aufzuzeigen, sondern einen Handlungsrahmen zu erstellen, unter dessen Verwendung es möglich wird, das jeweilige Verständnis, das hinter der Verwendung des Begriffs 'Chancengleichheit' steht, aufzudecken. Da dieser Handlungsrahmen für das Vorgehen in dieser Arbeit zur Grundlage genommen wird, soll er im folgenden ausführlich dargestellt werden.

#### 1.3 Chancengleichheit als Kompromißverhältnis zwischen Wertprinzipien

Heckhausen ist wie Krapp der Ansicht, daß sich das, was unter dem Begriff der Chancengleichheit verstanden wird, nur an den pädagogischen Maßnahmen ablesen läßt, die zur Erreichung dieses Zieles gefordert werden. Er meint, daß die Schwierigkeiten und Vergeblichkeiten vieler bildungspolitischer Diskussionen um die Chancengleichheit daher rühren, daß die drei Ebenen, auf denen Chancengleichheit behandelt werden muß, nicht genügend berücksichtigt werden. Diese drei Ebenen sind nach Heckhausen:

- die Wertgewichtung, d.h. die Abklärung dessen, was unter Chancengleichheit verstanden werden soll,
- die Zuteilungsregeln, d.h. die Frage, welche bildungspolitischen Schlüsse aus dem jeweiligen Verständnis des Begriffs Chancengleichheit gezogen werden und schließlich
- die konkreten Maßnahmen im Schulalltag.

Heckhausen bemängelt, daß man in der Diskussion um Chancengleichheit häufig

"auf die höheren Ebenen ausweicht, Wertbekenntnisse mit einer bestimmten Zuteilungsregel ineinsetzt und deren Implementation nicht oder nicht scharf genug auf erwünschte und unerwünschte Folgen und Nebenfolgen im Sinne der vorgenommenen Wertgewichtung erörtert."<sup>14</sup>

Heckhausen selbst unterscheidet bei seiner Definition des Begriffs Chancengleichheit deutlich diese drei Ebenen. Er sieht Chancengleichheit im Zusammenhang mit Problemen der zuteilenden Gerechtigkeit. Darunter versteht er

"Wertprinzipien bei der Zuteilung knapper gesellschaftlicher Güter, die für die individuelle Lebenserfüllung wie für das Gemeinwohl begehrenswert erscheinen."<sup>15</sup>

Er unterscheidet drei solcher Wertprinzipien:

- a) Bedürftigkeit
- b) Billigkeit
- c) Gleichheit

Soll eine Zuteilung dieser knappen gesellschaftlichen Güter (z.B. weiterführende Bildungschancen, Verantwortlichkeit, Entscheidungsfreiheit, Produktionsmittel) im Einzelfall gerecht erscheinen, so müssen nach Heckhausen diese drei Wertprinzipien miteinander abgewogen werden und zu ihrem Recht kommen.

---

<sup>14</sup> H. Heckhausen in H. Schiefele, A. Krapp (Hrsg.), Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie, München, 1981 (in Vorbereitung)

<sup>15</sup> H. Heckhausen, a.a.O., 1981

zu a) Das Prinzip der Bedürftigkeit

Das Prinzip der Bedürftigkeit besagt,

"daß jedem ein gewisses Mindestmaß an materiellen und kulturellen Lebenschancen zu garantieren ist, sofern er selber diese Lebenschancengüter nicht (zu jung), nicht mehr (zu alt), überhaupt nicht (unfähig) oder vorübergehend nicht (Not) sichern kann."<sup>16</sup>

zu b) Das Prinzip der Billigkeit

Das Prinzip der Billigkeit besagt,

"daß die Ergebnisse gemeinsamer Handlungsbemühungen, seien es Erträge oder Verluste, nach persönlichem Verdienst aufgeteilt werden, d.h. nach dem anteiligen Beitrag jedes einzelnen. Die Beiträge werden an Unterschieden der eingebrachten Fähigkeiten, Verantwortlichkeiten, Anstrengungen, Zeitaufwendungen, Kosten und Entbehrungen gemessen. In leistungsorientierten Handlungsbereichen ist das Billigkeitsprinzip mit dem sogenannten Leistungsprinzip identisch."<sup>17</sup>

zu c) Das Prinzip der Gleichheit

"Nach dem Gleichheitsprinzip erhält jeder die gleiche Zuteilung an Ressourcen und Chancen, die nicht knapp und allgemein garantiert sind; und zwar unabhängig davon in welchem Maße der einzelne die Zuteilung nutzen mag. Aber auch bei knappen Gütern wird das Gleichheitsprinzip wirksam, wenn aufgrund des Bedürftigkeits- oder des Leistungsprinzips Unterschiede der Zuteilung ein Maß erreichen, die die gegenseitige Solidarität in der Gruppe der Zuteilungsempfänger gefährden und aufzuheben drohen."<sup>18</sup>

Die Verabsolutierung eines der drei Wertprinzipien ist nach Heckhausen nicht möglich, weil dadurch automatisch die beiden anderen und mit ihnen das Gerechtigkeitsempfinden der beteiligten Menschen z.B. als

---

<sup>16</sup>H. Heckhausen, a.a.O., 1981

<sup>17</sup>H. Heckhausen, a.a.O., 1981

<sup>18</sup>H. Heckhausen, a.a.O., 1981

"Mitglieder einer Arbeitsgruppe, Angehörige eines Bevölkerungssteiles oder schließlich Bürger eines Staatsvolkes"<sup>19</sup>

verletzt werden würde. Chancengleichheit bedeutet deshalb für Heckhausen

"die Wertforderungen aller drei Gerechtigkeitsprinzipien in das ausgewogene Spannungsverhältnis eines Kompromisses zu bringen, in dem jedes einzelne Prinzip durch die beiden anderen am Ausufern gehindert wird."<sup>20</sup>

Die Gewichtung der drei Wertprinzipien hängt nach Heckhausen von verschiedenen Momenten ab. Jedes Prinzip ist in einem besonderen Lebensbereich dominant. Die Bedürftigkeit z.B. in Lebensbereichen und Institutionen,

"in denen die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und des persönlichen Wohlergehens das gemeinsame Ziel ist; also in den Bereichen der Familie, des elementaren Bildungssystems, der Kirchen und Wohlfahrtseinrichtungen. Gleichheit ist das dominante Zuteilungsprinzip in allen Lebensbereichen, in denen es um die Förderung und Aufrechterhaltung befriedigender zwischenmenschlicher Beziehungen und um die allgemeinen Bürgerrechte geht; so in geselligen Freizeiteinrichtungen, in fachlichen und politischen Vereinigungen. Leistung ist das dominante Zuteilungsprinzip in allen Bereichen, in denen es um die wirtschaftliche, technische, kulturelle und wissenschaftliche Produktivität geht."<sup>21</sup>

Zum zweiten ändert sich die Gewichtung mit dem gesellschaftlichen Wandel

"und zwar einmal mit dem zeithistorischen Stand der Begriffsentfaltung von Chancengleichheit als politischer Gerechtigkeitsforderung und zum anderen aber auch mit dem jeweiligen Verhältnis zwischen Chancenangebot und Chancennachfrage, das durch die ökonomische Entwicklung und die jeweilige Relation von Bildungs- und Beschäftigungssystem beeinflusst wird."<sup>22</sup>

Bei einer historischen Betrachtung der Entwicklung des Begriffs der Chancengleichheit und der parallel dazu verlaufenen Entwicklung des Bildungswesens zeigt sich, daß in der vorindustriellen

---

<sup>19</sup>H. Heckhausen, a.a.O., 1981

<sup>20</sup>H. Heckhausen, a.a.O., 1981

<sup>21</sup>H. Heckhausen, a.a.O., 1981

<sup>22</sup>H. Heckhausen, a.a.O., 1981

Zeit, in der die Großfamilie für die Ausbildung, die Arbeit und das Wohlergehen ihrer Mitglieder zuständig war, der Begriff der Chancengleichheit noch gar nicht gedacht werden konnte. Erst mit Beginn der Industrialisierung und der damit verbundenen beruflichen Mobilität, wurde die soziale Fürsorge zur öffentlichen Aufgabe. Weder das Prinzip der Bedürftigkeit, noch das der Billigkeit, spielten eine Rolle. Vielmehr wurde es als Aufgabe der chancenzuteilenden Institution betrachtet, Angebotsgleichheit herzustellen.

Erst in den 60-er Jahren wurde die Gleichheit der Entwicklungschancen gefordert und damit die Verantwortlichkeit vom einzelnen auf diejenigen umlokalisiert,

"die staatlicherseits an der Gestaltung der Entwicklungsumwelten mitwirken und für die Bildungseinrichtungen zuständig sind."<sup>23</sup>

Jetzt ging es also darum, gleiche Startchancen herzustellen und damit rückte das Bedürftigkeitsprinzip in den Vordergrund. Die Erwartungen in die schulischen Möglichkeiten des Chancenausgleichs relativierten sich, als durch verschiedene Untersuchungen aufgezeigt wurde, daß äußere Bildungsbarrieren weit weniger für Ungleichheiten verantwortlich zu machen sind, als solche Faktoren, wie z.B. die soziale Herkunft eines Schülers.

Die verschiedenen Begabungstheorien rückten damit in den Vordergrund und der Stellenwert, welcher dem Billigkeitsprinzip (Leistungsprinzip) neben dem Prinzip der Bedürftigkeit und Gleichheit einnimmt, hängt nun entscheidend von der vertretenen Begabungstheorie ab.

"Glaubt man, daß die beträchtlichen Schulleistungsunterschiede gleichaltriger eher durch genetische als durch Umweltfaktoren bestimmt sind ... wird man weniger hohe Erwartungen an die Möglichkeiten der Schule zum Chancenausgleich stellen, entsprechend das Leistungsprinzip stärker gewichten und ein differenziertes Bildungssystem mit mehr Auslese befürworten, als wenn man Schulleistungsunterschiede eher auf Umweltfaktoren als auf genetische Faktoren zurück-

---

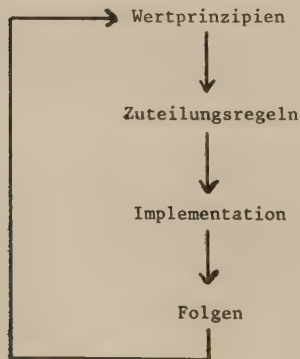
<sup>23</sup>H. Heckhausen, a.a.O., 1981

führt ... Der beträchtliche begabungstheoretische Interpretationsspielraum läßt sich auch durch sogenannte Erblichkeitsschätzungen der Testintelligenz, wie es Jensen (1969) versucht hat, nicht genügend und verlässlich einschränken, um nicht Anlaß zu leidenschaftlichen Kontroversen zu geben.

In einer solchen Situation kann es deshalb auch nicht verwundern, wenn die begabungstheoretische Position von Wissenschaftlern und vor allem von Bildungspolitikern eher von dem bestimmt ist, was sie erst 'wissenschaftlich' begründen wollen, nämlich von den Wertgewichten, die sie den Prinzipien der Billigkeit (Leistung) und Gleichheit beimessen."<sup>24</sup>

Für entscheidender als die Diskussion um die gerechteste Gewichtsverteilung der drei Werte hält Heckhausen die praktischen Folgerungen, die aus jedem Wertprinzip gezogen werden. Er unterscheidet - wie eingangs erwähnt - zwischen dem Wertprinzip und den daraus abgeleiteten Zuteilungsregeln, sowie zwischen den Zuteilungsregeln und ihrer konkreten Anwendung (Implementation). Schematisch dargestellt, sieht der Weg, den Heckhausen einschlägt, wie folgt aus:

Abb. 5: Schematische Darstellung der Ebenen und des Weges zur Behandlung des Themas 'Chancengleichheit' nach Heckhausen.



<sup>24</sup>H. Heckhausen, a.a.O., 1981

Während die Zuteilungsregeln beschränkt sind auf die bereits angesprochenen alternativen Schulsysteme (herkömmliches Schulsystem und Gesamtschule), lassen sich auf der Ebene der Implementation eine Reihe von Differenzierungsmodellen, die in der Gesamtschule zur Anwendung kommen, ausmachen. Die Aussage Heckhausen's, daß die konkreten Anwendungen der Zuteilungsregeln bedeutsamer, d.h. aussagekräftiger in bezug auf die Klärung des Chancengleichheitsverständnisses, sind, resultiert daraus, daß man beispielsweise das Kompromißverhältnis der Wertprinzipien und die daraus abgeleiteten Zuteilungsregeln als gerecht empfinden mag, nicht aber deren konkrete Anwendung. So ist vorstellbar, daß - um ein Beispiel zu nennen - für die Zuteilungsregel Gesamtschule plädiert wird, weil man hinter dieser Einrichtung die drei Wertprinzipien ausgewogen repräsentiert glaubt. Bei genauerer Analyse zeigt sich dann aber eventuell, daß durch eine spezielle Form der Differenzierung diese postulierte Ausgewogenheit nicht realisierbar ist, was sich an den durch die Anwendungsform entstandenen Folgen ablesen ließe. Es genügt also nicht, für eine bestimmte Zuteilungsregel und/oder Implementationsform zu plädieren, wenn man nicht gleichzeitig die dadurch bewirkten Folgen betrachtet und dieses Resultat wiederum in bezug bringt zu den ursprünglich mit den Zuteilungsregeln in Verbindung gebrachten Wertprinzipien. Die spätere Darstellung der Differenzierungsmodelle wird zeigen, wie oft Konzeption und Schulrealität auseinanderklaffen und daß Differenzierungsmodelle nicht selten unerwünschte und unbeabsichtigte Folgen auf Schülerseite bewirken, die absolut im Widerspruch zu den angestrebten Zielen stehen. Aus diesem Grunde scheint es für eine adäquate Behandlung des Themas 'Chancengleichheit' unerläßlich, die Betrachtungsebenen, wie sie von Heckhausen vorgegeben werden, auseinanderzuhalten und gesondert in ihrer jeweiligen Wirkung auf das Ausgangspostulat hin zu betrachten.

## 2. AUFGABENSTELLUNG UND VORGEHENSWEISE

Diese Vorgehensweise, wie sie Heckhausen für eine adäquate Behandlung des Problems der Chancengleichheit fordert, wird den folgenden Kapiteln dieser Arbeit zugrunde gelegt. Ziel der Arbeit wird es sein, die schulischen Institutionen der BRD und die in diesen Institutionen praktizierten Formen schulischer Differenzierung im Hinblick auf die Forderung und den Grad der Realisierung von Chancengleichheit zu untersuchen.

Vor dem Hintergrund der drei Wertprinzipien zuteilender Gerechtigkeit, der Gleichheit, Billigkeit und Bedürftigkeit, wird auf der Ebene der Schulsysteme zu hinterfragen sein, welche Auffassung von Chancengleichheit hinter dem herkömmlichen Schulsystem und hinter der Gesamtschule steht.

In einem ersten Punkt geht es also um die Frage, mit welcher Gewichtsverteilung die drei Wertprinzipien in den alternativen Systemen repräsentiert sind. Dabei wird von der Grundannahme ausgegangen, daß mit den beiden Schulsystemen eine unterschiedliche Akzentuierung eines Wertprinzips zum leitenden Prinzip verbunden ist. Ablesbar wird die unterschiedliche Akzentsetzung

1. im äußeren Schulaufbau und
2. in den Implementationen.

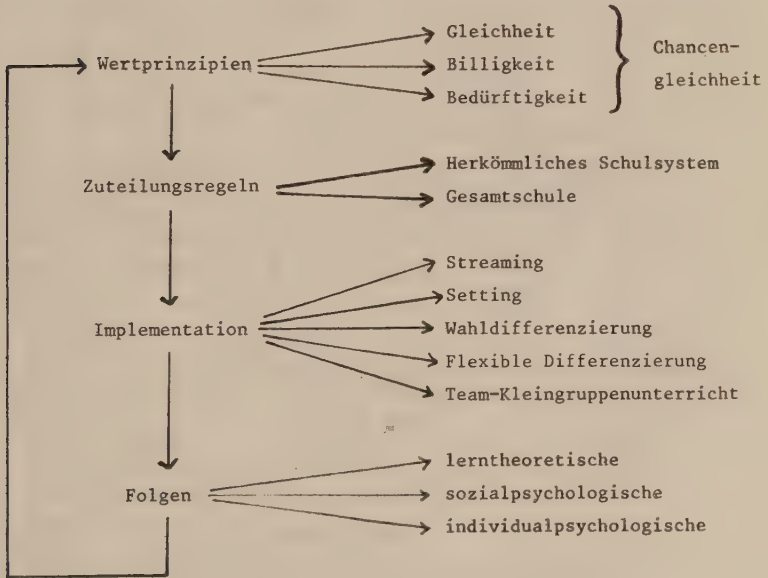
Das Praktizieren bzw. Nichtpraktizieren bestimmter Maßnahmen zur Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts wird von Heckhausen als Implementation bezeichnet.

Solche Implementationsformen im deutschen Schulwesen sind:

- Streaming
- Setting
- Flexible Differenzierung
- Wahldifferenzierung
- Team-Kleingruppenunterricht

Jede dieser Maßnahmen - das ist die zweite Grundannahme - bewirkt auf Schülerseite Folgen in lerntheoretischer, sozialpsychologischer und individualpsychologischer Hinsicht.

Die dritte Grundannahme besagt schließlich, daß erst nach Aufdecken dieser Folgen aufgezeigt werden kann, ob die theoretische Absicht, die hinter einer jeden der beiden obengenannten Schulformen steht, identisch ist mit den konkreten Folgen, die durch diese Schulformen bewirkt werden. Diese Vorgehensweise, von den Wertprinzipien, die hinter den Zuteilungsregeln stehen, zu den Implementationen und deren Folgen, zurück zu den Wertprinzipien, läßt sich schematisch wie folgt darstellen:

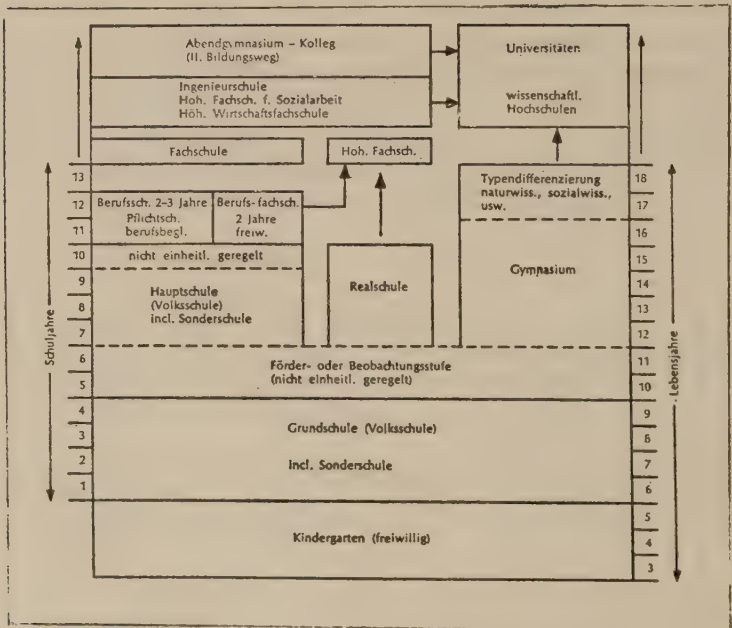


### 3. DAS HERKÖMMLICHE SCHULSYSTEM UND SEIN CHANCENGLEICHHEITS-ANSPRUCH

#### 3.1 Äußerer Aufbau

Das herkömmliche Schulsystem der BRD ist vertikal gegliedert. Auf einer vierjährigen, für alle Schüler verpflichtenden Grundschule (in Berlin umfaßt die Grundschule 6 Jahre), baut alternativ entweder die 5-jährige Hauptschule auf, die mit dem Ende des 9. Schuljahres zum Hauptschulabschluß führt, oder die Realschule, die nach dem 10. Schuljahr mit der mittleren Reife abschließt oder schließlich das Gymnasium, das nach dem 13. Schuljahr zum Abitur führt.

Abb. 7: Derzeitiger Schulaufbau in der BRD



(Quelle: R. Prim, Schulaufbau/Schulorganisation, Lexikon der Pädagogik, 3. Band, H. Rombach, (Hrsg.), (Freiburg, 1971) S. 488

### 3.2 Differenzierung

Während die Grundschule nur ansatzweise Formen der inneren Differenzierung kennt, ist die vorherrschende Differenzierungsform der Sekundarstufe I die Aufgliederung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Diese Dreigliedrigkeit des deutschen Schulwesens wird zum einen mit der unterschiedlichen Bildungsfähigkeit und zum anderen von den Anforderungen des Beschäftigungssystems her gerechtfertigt (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1975, S. 138/139). Partiellen und/oder temporären Leistungsschwankungen kann das dreigliedrige Schulsystem nicht Rechnung tragen. Schüler mit nicht ausreichenden Leistungen in zwei Fächern werden um eine Jahrgangsstufe zurückversetzt. Individuelle Begabungsschwerpunkte werden nicht berücksichtigt, kurz- oder langfristige Förderung in Problemfächern ist nicht vorgesehen. Bei längerfristigen Leistungsausfällen ist der Schüler zum Wechsel an die nächstniedrigere Schulform gezwungen.

### 3.3 Zugrundeliegende Wertprinzipien

In Artikel 7/1 des Grundgesetzes wird das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates gestellt. Dieser Artikel regelt wesentliche Grundfragen einheitlich für das gesamte Bundesgebiet, während die Erziehungs- und Bildungsziele der Schule jeweils in den Länderverfassungen festgelegt sind.

So heißt es in Artikel 128 Absatz 1 der Verfassung des Freistaates Bayern:

"Jeder Bewohner Bayerns hat Anspruch darauf, eine seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechende Ausbildung zu erhalten."

In Artikel 132 heißt es:

"Für den Aufbau des Schulwesens ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlagen, seine Neigung, seine Leistung und seine innere Berufung maßgebend, nicht aber die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung der Eltern."

Gemäß der bayerischen Verfassung hat also jeder Bewohner Bayerns ein Recht auf Ausbildung. Verfassungsmäßig garantiert ist ihm auch die Wahlmöglichkeit zwischen den auf die Grundschule aufbauenden Bildungseinrichtungen. Dabei wird ausdrücklich in Artikel 132 darauf hingewiesen, daß die Aufnahme in eine bestimmte Schulart nicht von der wirtschaftlichen und sozialen Position der Eltern abhängig gemacht werden darf, wohl aber von den Fähigkeiten und der inneren Berufung eines Schülers abhängen.

Dadurch, daß die Ausbildungszeiten der einzelnen Schularten unterschiedlich lang sind und die verschiedenen Abschlüsse zu unterschiedlich hoch qualifizierenden Berufsausbildungen berechtigen, kommt der für alle Schüler gemeinsamen Grundstufe eine besondere Bedeutung zu. Nach Abschluß der Grundschulzeit fällt die Entscheidung für eine weiterführende Schullaufbahn und damit stellt dieser Zeitpunkt

"eine wichtige Schaltstelle für die Zuteilung von Bildungs- und Lebenschancen dar."<sup>25</sup>

Fragt man nun im Sinne Heckhausens nach dem Wertprinzip, das dem dreigliedrigen Schulsystem zugrunde liegt, so zeigt sich, daß hier vorrangig das Prinzip der Gleichheit realisiert ist. Für jeden der Bewerber um die Zuweisung von Chancen bestehen formal die gleichen äußeren Bedingungen, sowohl im Lehrangebot der für alle Schüler verpflichtenden Grundschule, als auch in der Tatsache, daß jedem Schüler prinzipiell alle weiterführenden Schularten nach dem Durchlaufen der Grundschule offenstehen.

Die Frage der Implementation - also die Frage nach der konkreten Anwendung des Gleichheitssatzes - im Bereich der Grundschule, ist mit wenigen Sätzen zu beantworten. Die Grundschule präsentiert sich als ein undifferenziertes Gebilde ohne bestimmte Formen der Binnendifferenzierung. Es gibt zwar offizielle Maßnahmen, wie z.B. Förderunterricht und Legastheniker-Kurse; diese Maßnahmen werden aber länderspezifisch und von Schule zu Schule unterschiedlich

---

<sup>25</sup> H. Fend [et.al.], Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem, (Deutscher Bildungsrat, Band 55), (Stuttgart, 1976), S. 21

gehandhabt, wie eine Studie des Max-Planck-Instituts von 1980 zeigt, in der der Förderunterricht als eine 'Dunkelzone in unserem Schulwesen' bezeichnet wird (Projektgruppe Bildungsbericht 2, 1980, S. 1134). Was in diesen Stunden geschieht, heißt es hier,

"wissen nur die wenigsten Schulleiter, geschweige denn die Schulverwaltungen. Überwiegend soll der Förderunterricht der besonderen Unterstützung der schwächeren Schüler vor allem in Mathematik und Muttersprache dienen; nur zu einem geringen Teil ist er zur Förderung der guten Schüler gedacht. Im Förderunterricht werden in vielen Stunden jeweils die Hälfte der Schüler einer Klasse unterrichtet, in anderen wiederum kommen, in wechselnder Zusammensetzung, diejenigen Schüler zusammen, die gerade einen bestimmten Sachverhalt nicht vollständig verstanden haben. Nach unserem Eindruck wird der Förderunterricht häufiger als offiziell vorgesehen, im Sinne von Teilungsstunden organisiert, das heißt also, als Unterricht für je die Hälfte der Schüler. Dies erweckt zwar den Anschein von Gerechtigkeit durch gleiche Verteilung der Ressourcen auf alle Schüler, widerspricht aber den auch in den Richtlinien enthaltenen Grundgedanken der besonderen Förderung schwacher Schüler. Im Schnitt werden jeder Klasse zwei bis drei Förderstunden pro Woche angeboten, wovon freilich in den meisten Schulen entgegen den ausdrücklichen Bestimmungen überproportional viele Stunden ausfallen, sobald Lehrerinnen fehlen."<sup>26</sup>

Ansätze mit Legastheniker-Kursen dem Prinzip der Bedürftigkeit Rechnung zu tragen, wurden bereits kurze Zeit nach Einsetzen dieser Differenzierungsmaßnahmen wieder insofern aufgehoben, als es zwar weiterhin Legastheniker-Kurse gibt, aber die Leistungen dieser Schüler wieder am offiziellen Notenmaßstab gemessen werden und ins Zeugnis eingehen.

Seitens der Institution Schule wird also allen Schülern die gleiche Chancenzuteilung garantiert, wobei es dem einzelnen überlassen wird, inwieweit er die ihm gebotenen Möglichkeiten nutzt. Lediglich das unterschiedliche Ausmaß der Fähigkeiten - und hier liegt implizit die Vorstellung zugrunde, daß Fähigkeiten eine Größe sind, für die der einzelne ausschließlich selbst verantwortlich ist - regelt nach dieser Theorie den Zugang zu den weiterführenden Schulen.

---

<sup>26</sup> D. Hopf, C. Krappmann, H. Scheerer, "Schulstufen im Wandel. Aktuelle Probleme der Grundschule", Projektgruppe Bildungsbericht, (Hrsg.) Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen 2, (Berlin, 1980), S. 1134

Gilt für den Bereich der Grundschule ausschließlich das Prinzip der Gleichheit im Sinne einer Angebotsgleichheit, so zeigt sich bereits bei der Übergangsregelung zu den weiterführenden Schulen, daß hier zusätzlich das Prinzip der Billigkeit zum Tragen kommt. Zwar stehen - gemäß der Angebotsgleichheit - jedem Schüler alle weiterführenden Schularten offen, doch wird die Möglichkeit der Wahl einer weiterführenden Schule vom Leistungsstand bzw. dem Leistungsvermögen des Schülers abhängig gemacht.

Allein durch die Leistungsunterschiede soll ein Mehr an weiterführenden Bildungschancen gerechtfertigt werden. Nur die Leistungsunterschiede schränken nach dieser Auffassung das Prinzip der Gleichheit zu einem gewissen Grad ein.

Im Bereich der weiterführenden Schulen dominiert schließlich das Billigkeitsprinzip. Hier zeigt sich sehr schnell, daß derjenige, dessen Leistungen nicht dem geforderten Standard entsprechen, nicht etwa auf das Prinzip der Bedürftigkeit hoffen kann. Vielmehr machen die Zahlen über die Abstiege innerhalb der Schularten das ausschließliche Wirken des Leistungsprinzips deutlich. Nun wurde seitens der die Institution Schule verwaltenden Bürokratie in den 60-er Jahren sehr wohl gesehen, daß - zumindest was das Prinzip der Gleichheit betrifft - die postulierte Gleichheit in der Schulrealität nicht gegeben ist. Für die Schüler besteht - durch Lebensraumdivergenzen bedingt - schon zu Schulbeginn keine vergleichbare Ausgangsbasis, also auch keine Startchancengleichheit. Trotzdem wird aber angenommen, daß die für alle Schüler gemeinsame Grundschule der Ort sei, an dem die ungleichen Anfangsbedingungen ausgeglichen werden könnten. Diese Auffassung, wonach Bildungschancengleichheit am Ende der Grundschulzeit wiederhergestellt sei, geht deutlich aus dem Bildungsplan für die Grundschulen in Bayern hervor, in dem es heißt:

"Wenn unsere Gesellschaft allen Kindern die gleichen Bildungschancen gewähren will, müssen die Bemühungen um den Ausgleich soziokultureller Startnachteile schon in frühen Lebensjahren beginnen. So wird die Grundschule mit den Bildungseinrichtungen der Vorschulzeit eine Stätte ausgleichender Erziehung. Schichtspezifisch bedingte Rück-

stände, vor allem im sprachlichen Bereich, im übrigen kulturellen Standard und in der Lernmotivation, sollen abgebaut werden."<sup>27</sup>

Daß diese Aufgabe von der Grundschule als einer undifferenzier-ten Elementareinrichtung nicht erfüllt wird, geht aus einer Viel-zahl von Untersuchungen hervor, deren Ergebnisse anhand einiger Beispiele im folgenden zusammengefaßt werden.

### 3.4 Folgen des herkömmlichen Schulsystems

#### 3.4.1 Schereneffekt

Eine Reihe deutscher Autoren (Schwartz 1970, Hundertmarck/ Ulshoeffer 1972, Weber 1973) zeigte auf, daß die Grundschule in der BRD nicht in der Lage ist, soziokulturell bedingte Unter-schiede im kognitiven Bereich aufzuheben, sondern diese Unter-schiede im Verlauf der Grundschulzeit sogar verstärkt werden. Bei Untersuchungen zeigte sich allgemein die folgende Tendenz:

"Bei gleichem Intelligenztest-Ausgangsniveau bei Schulbe-ginn profitieren Schüler, deren Eltern mehr mittelschicht-orientierte Sozialisationseinstellungen und -praktiken be-vorzugen, im Laufe der Grundschulzeit bezogen auf kogni-tive Leistungen mehr als Schüler, deren Eltern solche Ein-stellungen und Praktiken nicht in diesem Ausmaß zeigen."<sup>28</sup>

Diese Zunahme der Leistungsunterschiede von Kindern aus unter-schiedlichem Milieu - trotz formal gleicher schulischer Bedin-gungen - wird als 'Schereneffekt' bezeichnet.

Diesen Effekt weist auch Ferdinand (1969) nach, der Intelligenz-tests bei Schulanfängern durchführte und Vergleichsstichproben IQ-äquivalenter Probanden aus sozialen Extremgruppen bildete. Bereits nach dem 2. Schuljahr ergaben sich bei Kontrollunter-

---

<sup>27</sup> Bildungsplan für die Bayerischen Volksschulen, (München, 1965) S. 14

<sup>28</sup> H. Mandl, "Intelligenztestverläufe von Grundschulern. Empirische Befunde zum Schereneffekt", (München, 1974), S. 195

suchungen signifikante Leistungsunterschiede zugunsten der Oberschichtprobanden. Schließlich zeigte auch Krapp (1973) in einer Untersuchung auf, daß Schüler, die bei Beginn der Grundschulzeit einen oberen Platz auf der Rangskala allgemeiner kognitiver Leistungsfähigkeit einnahmen, diesen Rangplatz mit großer Wahrscheinlichkeit auch beibehielten.

Diese Untersuchungsergebnisse machen zweierlei deutlich:

1. Daß trotz formal gleicher äußerer Bedingungen eine Gruppe von Schülern aufgrund ihres vorschulischen Sozialisationsverlaufs gar nicht in der Lage ist, das schulische Angebot für sich zu nutzen.
2. Daß Schüler aus den unteren Gesellschaftsschichten durch das Verhalten und die Leistungsbeurteilung der - sich vorwiegend aus der Mittelschicht rekrutierenden - Lehrer benachteiligt werden, was sich besonders bei den Übergangsempfehlungen am Ende der 4. Klasse sozial-selektiv auswirkt, wie im folgenden aufgezeigt wird.

#### 3.4.2 Übergangsauslese

Die Entscheidung darüber, welche Schüler an eine höhere Schule überwechseln, hängt vornehmlich von zwei Instanzen ab:

"- Die Grundschullehrer beurteilen die Eignung der Schüler für den Besuch der höheren Schule und besprechen ihre Beurteilung mit den Eltern des Kindes.

- Die eigentliche Entscheidung darüber, welche Schullaufbahn ein Kind einschlägt, obliegt im Normalfall jedoch letztlich den Eltern, für die Beurteilung und Empfehlung des Grundschullehrers - zumindest wenn sie positiv ist - nicht bindend sind."<sup>29</sup>

Abgesehen von der Tatsache, daß in Untersuchungen eine nur schwache Korrelation zwischen den Noten der Schüler in der

---

<sup>29</sup>H. Fend [et.al.], a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 21

Grundschule und ihren Leistungen auf der höheren Schule nachgewiesen werden konnte (Schultze 1964, Ingenkamp 1968/1972, Undeutsch 1972, Tent 1969), stellen doch die Leistungen die wichtigste Entscheidungsgrundlage der Lehrer für die Übergangsempfehlung dar. Dabei wirkt die Beurteilung des Lehrers, wie Fend ausführlich nachweist, in dreifacher Weise sozial-selektiv:

1. Weiss (1965) und Latscha (1966) konnten nachweisen, daß die Beurteilung faktisch gleicher Schulleistungen für Schüler aus der Oberschicht häufig günstiger ausfielen als für Unterschichtskinder.
2. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, daß in die Leistungsbeurteilung von Schülern häufig Verhaltens- und Begabungsmerkmale eingehen, die am Wertsystem der oberen Sozialschicht orientiert sind, was wiederum eine direkte Benachteiligung der Unterschichtskinder zur Folge hat.
3. Schließlich konnte sogar festgestellt werden,

"daß die Eignungsurteile der Lehrer Angehörige der unteren Sozialschichten auch direkt benachteiligen: Unter Konstanthaltung von Leistungs- und Charakterbeurteilung werden signifikant mehr Schüler aus Mittel- und Oberschicht für die weiterführende Schule empfohlen als Arbeiterkinder."<sup>30</sup>

Die sich durch die Schule ergebende Benachteiligung von Unterschichtskindern in der Zuweisung von Bildungschancen läßt sich auch durch die Entscheidungsbefugnis der Eltern, die Auswahl der weiterführenden Schule betreffend, nicht korrigieren. Vielmehr ist es so, daß Unterschichtseltern aufgrund ihrer 'informativen und affektiven Distanz' (vgl. Grimm 1966) zum einen viel seltener ihren Kindern den Besuch einer höheren Schule ermöglichen und zum anderen viel stärker eine solche Entscheidung von der Beurteilung des Lehrers abhängig machen, als dies bei Oberschichtseltern der Fall ist.

---

<sup>30</sup>H. Fend [et.al.] a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 22

Die Gesamtheit der genannten Faktoren trägt dazu bei, daß beim Übertritt in die weiterführenden Schulen am Ende des 4. Schuljahres eine schichtspezifische Auslese stattfindet, was sowohl in den Übertrittszahlen als auch in solchen Statistiken zum Ausdruck kommt, die den jeweiligen Anteil der Schüler verschiedener Sozialschichten in den verschiedenen Schularten wiedergeben. Die folgenden Zahlen, errechnet aus einer Untersuchung Fend's bei Schülern des 9. Schuljahres, verdeutlichen diese Tendenz.

Abb. 8: Qualifikationsniveau von Schülern des 9. Schuljahres, aufgegliedert nach sozialer Herkunft. Angaben in Prozent.

| <u>Traditionelles System</u> |       |      |      |      |
|------------------------------|-------|------|------|------|
|                              | N     | HS   | RS   | GY   |
| Oberschicht                  | ( 79) | 30.8 | 14.1 | 55.1 |
| Mittelschicht                | (328) | 45.1 | 27.4 | 27.4 |
| Unterschicht                 | (192) | 67.7 | 21.9 | 10.4 |

(Quelle: H. Fend [et.al.], a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 82)

Die Tabelle zeigt, daß bei gleichem Leistungsstatus der Anteil der Schüler aus der Oberschicht im Gymnasium mit 55,1 % mehr als fünf mal so hoch ist wie der Anteil von Schülern aus der Unterschicht mit 10,4 %. Entsprechend verhält es sich bei Schülern mit niedrigem Leistungsstand. Auch hier ist der Anteil der Unterschichtkinder mit 67,7 % mehr als doppelt so hoch wie der Anteil der Oberschichtkinder mit 30,8 %.

Abb. 9: Qualifikationsniveau von Schülern des 9. Schuljahres, aufgegliedert nach Schulsystem, Region und Geschlecht. Angaben in Prozent.

| <u>Traditionelles System</u> |          |           |           |           |
|------------------------------|----------|-----------|-----------|-----------|
|                              | <u>H</u> | <u>HS</u> | <u>RS</u> | <u>GY</u> |
| insgesamt                    | (656)    | 52.1      | 23.5      | 24.4      |
| Jungen                       | (327)    | 50.8      | 22.6      | 26.6      |
| Mädchen                      | (329)    | 53.5      | 24.3      | 22.2      |
| <u>Stadt</u>                 |          |           |           |           |
| Jungen                       | (160)    | 54.4      | 26.2      | 19.4      |
| Mädchen                      | (167)    | 60.5      | 22.8      | 16.7      |
| <u>Land</u>                  |          |           |           |           |
| Jungen                       | (162)    | 47.3      | 19.2      | 33.5      |
| Mädchen                      | (167)    | 46.7      | 25.7      | 27.5      |

(Quelle: H. Fend [et.al.] , a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 86)

Die 2. Tabelle macht Angaben über die am stärksten unterprivilegierten Gruppen: den Mädchen und der Landbevölkerung. Dabei zeigt sich, daß Mädchen gegenüber Jungen in Hauptschulen und Realschulen überrepräsentiert, im Gymnasium signifikant unterrepräsentiert, sind.

"Bei einer Aufgliederung nach Region bleibt die Überrepräsentation der Jungen gegenüber den Mädchen im Gymnasium tendenzmäßig erhalten. In Hauptschulen sind die Mädchen gegenüber den Jungen nur in der Stadt überrepräsentiert ( $p \leq .01$ ). Auf dem Lande ist das Verhältnis ausgeglichen. ... Im traditionellen System befinden sich 9,5 % der Unterschichtmädchen im Gymnasium, 69,5 % in der Hauptschule, 21,0 % in Realschulen ... (ohne Tabelle)."<sup>31</sup>

Vor dem Hintergrund dieser Zahlen, die noch einmal die stark selektive Wirkung des herkömmlichen Schulsystems verdeutlichen, soll im folgenden Kapitel der Frage nachgegangen werden, ob und inwieweit einmal getroffene Laufbahnentscheidungen zu einem späteren Zeitpunkt reversibel sind.

<sup>31</sup> H. Fend [et.al.] , a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 86/87

### 3.4.3 Durchlässigkeit

Da der Übertrittszeitpunkt auf weiterführende Schulen in der BRD - regional unterschiedlich - am Ende des 4., 5. oder 6. Schuljahres und ein zweites Mal am Ende der Sekundarstufe I (10. Schuljahr) stattfindet, hat Fend die Durchlässigkeit für die Zeit

"zwischen dem Beginn des 6. und dem Beginn des 9. Schuljahres - einem Zeitraum also, innerhalb dessen traditionellerweise keine Übergänge zwischen den Schulformen vorgesehen waren, der aber für Korrekturen der Schullaufbahnentscheidungen nach dem 5. Schuljahr von besonderer Bedeutung sein dürfte,"<sup>32</sup>

untersucht. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden im folgenden zusammengefaßt.

1. Unterschiede von Quantität und Qualität der Lernanforderungen und Lerninhalte der verschiedenen Schularten führen sehr schnell zu einem unterschiedlichen Qualifikationsniveau, das die Bildung von Subkulturen und einer sozialen und leistungsmäßigen Segregation begünstigt.
2. Die räumliche und organisatorische Trennung der drei Schulformen führt zur Bildung relativ homogener Gruppen im Hinblick auf Zukunftsorientierungen und Bildungsaspirationen, was sich als Mobilitätsbarriere auswirkt und die Unterschiede zwischen den Schulformen stabilisiert.
3. Da der Übergang nicht aufgrund von Leistungssteigerungen des Schülers erfolgt, sondern Übergangsanträge gestellt werden müssen, - also primär der Elternwunsch ausschlaggebend ist - wirken sich auch hier Schichtbarrieren im selben Maße sozial selektierend aus, wie diese bereits im Zusammenhang mit der Übergangsproblematik im 4. Schuljahr aufgezeigt worden sind.

Aufgrund dieser Gegebenheiten meint Fend, daß die Möglichkeit des Aufstiegs zwischen dem 5. und dem 9. Schuljahr äußerst gering ist,

---

<sup>32</sup>H. Fend [et.al.] a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 26

hingegen die Zahl der Absteiger und der Nichtversetzungen aufgrund der Undifferenziertheit und der mangelnden Flexibilität des herkömmlichen Schulsystems unverhältnismäßig hoch sind.

Das zahlenmäßige Ausmaß der Inter-Schulform-Mobilität im traditionellen Schulsystem zwischen dem 6. und dem 9. Schuljahr zeigt die folgende Tabelle. Dabei ist zu beachten, daß die vorzeitigen Abgänge nicht in die Statistik aufgenommen wurden und die Daten sich ausschließlich auf Schulen beziehen,

"denen keine Orientierungs- oder Förderstufe angegliedert ist und die auch nicht im unmittelbaren Einzugsgebiet einer solchen liegen."<sup>33</sup>

Abb. 10: Inter-Schulform-Mobilität von Schülern der 9. Schulstufe im traditionellen Schulsystem zwischen dem Beginn der 6. und dem Beginn der 9. Schulstufe. Relative Häufigkeit.

N = 522

|          |     |    |            |     |     |           |
|----------|-----|----|------------|-----|-----|-----------|
|          |     |    | 9. STUFE   |     |     |           |
|          |     |    | .25        | .24 | .51 |           |
|          |     |    | GY         | RS  | HS  |           |
| 6. STUFE | .26 | GY | .88        | .07 | .04 | ABSTEIGER |
|          | .27 | RS | .04        | .74 | .22 |           |
|          | .47 | HS | .01        | .04 | .95 |           |
|          |     |    | AUFSTEIGER |     |     |           |

(Quelle: H. Fend et.al. , a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 34

<sup>33</sup>H. Fend [et.al.] a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 32

Die Tabelle zeigt die Aufstiegs- bzw. Abstiegschance von einer bestimmten Schulform aus. Dabei ist die Chance, während der fraglichen drei Jahre im selben Schultyp zu bleiben, für Hauptschüler am größten (95), für Realschüler dagegen am geringsten.

"Darüber hinaus zeigt ... diese Matrix, daß die oberen Zellen, die Abstiegsquoten bzw. Wahrscheinlichkeiten indizieren, jeweils höher besetzt sind als die ihnen gegenüberliegenden Zellen unterhalb der Diagonalen. Dies bedeutet, daß der Abstieg von einer höheren Schulform in eine niedrigere für jede der drei denkbaren Kombinationen wahrscheinlicher ist als der Weg in die umgekehrte Richtung. Besonders auffällig ist dabei die Tatsache, daß ganze 22 % der Schüler, die sich zu Beginn der 6. Stufe auf der Realschule befanden, bis zur 9. Stufe wieder in die Hauptschule zurückgekehrt sind."<sup>34</sup>

Die zweite Form der Abwärtsmobilität im herkömmlichen Schulsystem ist die der Klassenwiederholung. Daß auch hier die Häufigkeit beträchtlich ist, zeigt die folgende Tabelle.

Abb. 11: Häufigkeit des Vorkommens von Klassenwiederholungen nach der Grundschule bei Schülern der 9. Schulstufe bei Schülern des traditionellen Schulsystems, aufgliedert nach Schulform. Angaben in Prozent.

| Häufigkeit von Klassenwiederholungen |      |        |                  |
|--------------------------------------|------|--------|------------------|
| N                                    | nie  | einmal | zweimal und mehr |
| HS (275)                             | 89.1 | 10.2   | 0.7              |
| RS (345)                             | 77.4 | 19.7   | 2.9              |
| GS (291)                             | 82.1 | 15.8   | 2.1              |

(Quelle: H. Fend [et.al.] a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 35)

<sup>34</sup>H. Fend [et.al.] , a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 33

"Von den 671 Schülern der Repräsentativauswahl haben 13,2 % einmal, 1,5 % sogar zweimal, nach der Grundschule eine Klasse wiederholt. Die Tabelle ... zeigt, daß von der Gefahr der Klassenwiederholung ganz besonders die Realschüler betroffen sind.

Die sozialschichtspezifischen Unterschiede bezüglich der Repetitionshäufigkeit sind nur gering. Dagegen gibt es in allen Schulformen bemerkenswerte Geschlechtsunterschiede. Der Anteil der Jungen, die bis zur 9. Stufe mindestens einmal 'sitzengeblieben' sind, ist im allgemeinen fast doppelt so hoch wie der entsprechende Anteil der Mädchen. Darüber hinaus steigt die Repetitionshäufigkeit offenbar von der 9. zur 10. Schulstufe sprunghaft an: Von den 334 Realschülern z.B., die zum Zeitpunkt der Untersuchung der 10. Schulstufe angehörten, sind bis dahin bereits 31,5 % mindestens einmal 'sitzengeblieben'; entsprechend stark ist der Anteil der Repetenten unter den männlichen Realschülern der 10. Schulstufe: Er beträgt immerhin 47 % (N=147)."<sup>35</sup>

Diese Ergebnisse Fend's werden in ihrer Tendenz in einer Vielzahl anderer Untersuchungen bestätigt. Die bislang ausführlichste Zusammenstellung von Daten aus amtlichen Statistiken und empirischen Untersuchungen über die soziale Herkunft und den Schulbesuch von Schülern an allgemeinbildenden Schulen haben L. Trommer-Krug und L. Krappmann (1980) vorgelegt, auf die an dieser Stelle aber nur verwiesen werden soll.

### 3.5 Zusammenfassung

Im Sinne der nach Heckhausen zugrundegelegten Wertprinzipien besteht im herkömmlichen deutschen Schulsystem formale Gleichheit. Das bedeutet, daß für alle Schüler zu allen Schulformen gleiche Zugangsmöglichkeiten und weder ökonomische noch soziale Rechtschranken bestehen.

"Alle Schulanfänger werden gleich behandelt, jeder hat zu jeder öffentlichen Schule bei Nachweis theoretisch für jeden erreichbaren Eintrittsvoraussetzungen ungehindert Zugang. Differenzierungen beruhen allein auf den erkennbaren Leistungen (subjektive Schranke) ...

---

<sup>35</sup>H. Fend [et.al.], a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 34/35

Gerade indem aber alle Schüler ohne Rücksicht auf positive oder negative Besonderheiten ihrer jeweiligen individuellen Situation formal gleich behandelt werden, können sozial unterprivilegierende Faktoren gravierende Unterschiede in der Bildungspartizipation hervorrufen: denn formale Gleichbehandlung bedeutet Außerachtlassen grundlegender Unterschiede in den Ausgangs- und Verlaufsbedingungen jedes einzelnen Schülerschicksals, sie ist damit zugleich Kern der schichtreproduzierenden und -stabilisierenden Funktion des Bildungswesens."<sup>36</sup>

Problemfelder des dreigliedrigen Schulsystems, die die tatsächlich bewirkte Ungleichheit ausmachen, sind dabei in erster Linie die folgenden:

1. Das mittelschichtorientierte Unterrichtsangebot sowie das an Mittelschichtsnormen sich orientierende Verhalten der Lehrer führen zu einer schichtspezifischen Auslese der Schüler.
2. Die Angleichung der Lehrererwartungen im Sinne der Self-Fulfilling-Prophesy (Rosenthal/Jacobsen 1974) führt zu einer Fixierung auf das bestehende Leistungsniveau und verhindert so eine mögliche Leistungssteigerung.
3. Der Elternwunsch ist als Entscheidungsfaktor ausschlaggebender bei der zu wählenden Schullaufbahn als die Schülerleistung, so daß letztendlich die soziale Herkunft auch in diesem Punkt die Schullaufbahn entscheidend beeinflusst.
4. Durch die starre Organisation der parallel zueinander verlaufenden Schularten ist die Mobilität zwischen den Schularten äußerst gering. Eine einmal getroffene Entscheidung ist kaum mehr rückgängig zu machen. Nach dem 4. Schuljahr sind die Aufstiegsmöglichkeiten äußerst gering.
5. Durch die undifferenzierte Unterrichtsorganisation kann unterschiedlichen Begabungsschwerpunkten der Schüler nicht entsprochen

---

<sup>36</sup> L.-R. Reuter, Das Recht auf chancengleiche Bildung, (Ratingen, 1975), S. 83

werden, was einerseits wiederum zu schichtspezifischer frühzeitiger Selektion führt, andererseits die hohe Abstiegs-mobilität erklärt.

#### 6. Die Realität zeigt,

"daß mit einer äußeren Differenzierung in Schulformen auch eine unterschiedliche Zuweisung von Ressourcen verbunden ist; dies betrifft sowohl finanzielle Investitionen in den materiellen Lernbedingungen, als auch die Ausbildungskosten für die unterschiedlichen Lehrer. Eine frühe Differenzierung in verschiedene Schulformen hat somit zur Folge, daß der Einfluß des familiären Hintergrundes maximiert wird, wodurch sich über verschiedene Mechanismen auch eine differentielle Förderung der Leistungsentwicklung der Schüler ergibt."<sup>37</sup>

#### 7. Die frühe Aufteilung der Schüler in verschiedene Schulformen hat zur Folge,

"daß sich Gruppen z.B. nach relativ homogenem familiärem Hintergrund bilden, der ja für die Schulleistungsentwicklung von außerordentlicher Bedeutung ist. Dadurch entsteht eine bestimmte Zusammensetzung der Schulklasse, die auch Möglichkeiten von Kontakten mit Mitschülern vorstrukturiert, und zwar in der Weise, daß relativ homogene Erwartungshaltungen entstehen. Ein Hauptschüler trifft z.B. kaum mehr auf Mitschüler, die hohe Bildungsaspirationen haben. Umgekehrt haben beinahe alle Gymnasiasten entsprechend hohe Zukunftserwartungen."<sup>38</sup>

Insgesamt ist aus diesen Kritikpunkten abzulesen, daß im herkömmlichen Schulsystem sowohl schulische als auch berufliche Chancen schichtspezifisch zugeteilt werden. Chancenungleichheit wird also nicht abgebaut, sondern ständig reproduziert.

Aus der Kritik am herkömmlichen Schulsystem wurde in den 60-er Jahren ein neues Schulmodell - das der Gesamtschule - entwickelt. In den folgenden Kapiteln sollen die Ziele dieser Schulform dargestellt und die Frage gestellt werden, ob die Gesamtschule im Vergleich zum herkömmlichen Schulsystem eher in der Lage ist, Chancenungleichheiten abzubauen.

---

<sup>37</sup> H. Fend, Theorie der Schule, (München, 1980), S. 300

<sup>38</sup> H. Fend, a.a.O., München, 1980, S. 300

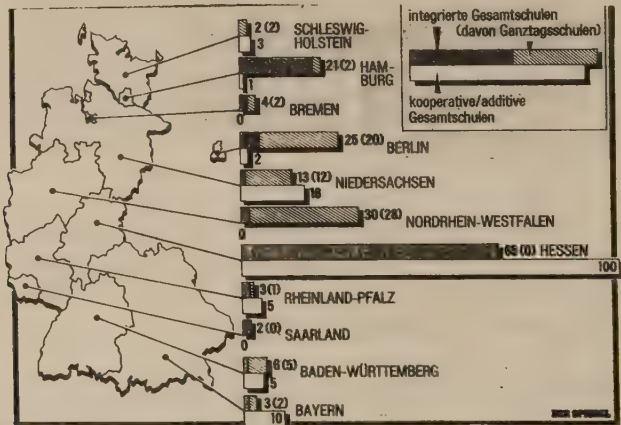
#### 4. DIE GESAMTSCHULE UND DEREN CHANCENGLEICHHEITSANSPRUCH

##### 4.1 Zahl der Gesamtschulen in der BRD

Die ersten Gesamtschulen wurden 1967 in Berlin und in Hessen eröffnet. 1969 verabschiedete der Deutsche Bildungsrat seine "Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen", mit dem ein Versuchsprogramm von ungefähr 40 Modellschulen startete.

Die folgende Abbildung veranschaulicht, wieviele Gesamtschulen es zwischenzeitlich (Stand 1980) gibt und in welchen Bundesländern sie eingerichtet wurden.

Abb. 12: Zahl der Gesamtschulen in der Bundesrepublik (Stand 1980)



(Quelle: Der Spiegel, 15 (April 1980), S. 60)

## 4.2 Begründungszusammenhänge der Gesamtschule

### 4.2.1 Ökonomische Begründung

Die Forderung nach einem leistungsfähigeren Bildungssystem resultierte aus der eingangs beschriebenen, bildungspolitischen Krise der 60-er Jahre. Der damals vorhandene Fehlbedarf an mittel- und hochqualifizierten Arbeitskräften (Rolff 1979) sollte durch ein neues Schulsystem, das mehr fördert als ausliest, abgedeckt werden. Darüber hinaus wurde von der Gesamtschule erwartet,

"daß sie besser auf sich verändernde Anforderungen des Beschäftigungssystems reagieren könnte."<sup>39</sup>

Schließlich wurde mit der Forderung nach Gesamtschulen auch eine Erhöhung der Effizienz der Schule verbunden

"beispielsweise durch weitgehenden Fortfall des Sitzenbleibens, optimale 'Betriebsgrößen' der Schulen, sowie bessere Auslastung von Fachlehrern und hochinstallierten Räumen."<sup>40</sup>

### 4.2.2 Gesellschaftspolitische Begründung

Im Mittelpunkt der gesellschaftspolitischen Begründung von Gesamtschulen stand die Forderung nach 'Chancengleichheit'. Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, daß das herkömmliche Schulsystem nicht in der Lage ist, Chancenungleichheiten zu verringern, wurde und wird im Zusammenhang mit der Gesamtschule von deren Verfechtern die nicht nur formale Verwirklichung des Rechts auf Bildung gefordert.

Unter Chancengleichheit wird in diesem Zusammenhang - so der Bildungsrat - die Verringerung von Chancenungleichheit

---

<sup>39</sup>Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Die Bildungskommission: Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen, (Stuttgart, 1975) S. 159/160.

<sup>40</sup>H.-G. Rolff, a.a.O., 1979, S. 25

"im Sinne eines Abbaus von Bildungsbarrieren für bisher benachteiligte Sozialschichten"<sup>41</sup>

verstanden. Eine frühe und fixierende Selektion soll durch die Gesamtschule vermieden und damit Aufstiegschancen für alle Schüler offengehalten werden. Darüber hinaus schließt diese Vorstellung von Chancengleichheit die optimale Förderung aller Schüler sowie die Objektivierung der Leistungsmessung und -bewertung ein. Ein letzter Aspekt in diesem Begründungszusammenhang war

"die soziale Integration durch Gesamtschulen. Dabei ging man von der Vorstellung aus, daß soziale Gegensätze dadurch ausgeglichen werden könnten, daß Kinder aus verschiedenen Sozialschichten in einer gemeinsamen Schule zusammengeführt würden."<sup>42</sup>

#### 4.3 Äußerer Aufbau der Gesamtschule

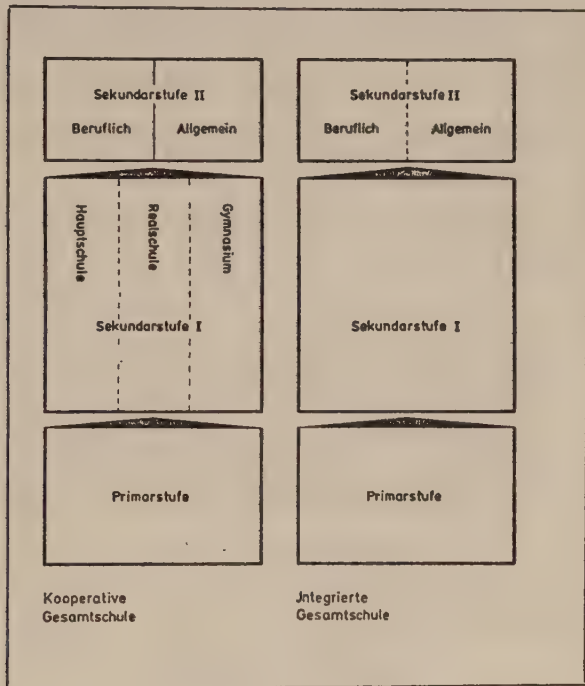
Die Verwirklichung von mehr Chancengleichheit durch die Gesamtschule erhoffte man sich aufgrund struktureller Neuerungen, die die Gesamtschule vom herkömmlichen Schulsystem unterscheiden. Wie aus der folgenden Abbildung hervorgeht, wird im Bereich der Gesamtschulen zwischen additiven (auch kooperativen) und integrierten Gesamtschulen unterschieden.

---

<sup>41</sup> Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), a.a.O., Stuttgart, 1975, S.160

<sup>42</sup> Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), a.a.O., Stuttgart, 1975, S. 161

Abb. 13: Gegenwärtiger Schulaufbau von Kooperativen und Integrierten Gesamtschulen



(Quelle: H. Ruprecht, Schulaufbau gegenwärtig  
Handwörterbuch der Schulpädagogik, W.S. Nicklis (Hrsg.),  
 (Bad Heilbrunn, 1975) S. 42)

#### 4.3.1 Kooperative Gesamtschule

Kooperative Gesamtschulen sind dadurch gekennzeichnet, daß die verschiedenen Schularten (Grund- und Hauptschule, Realschule, Gymnasium, evtl. auch Berufsschule) in einem gemeinsamen Schulkomplex untergebracht werden. Kooperation besteht gewöhnlich nur

- zwischen Lehrern und Schulleitern der verschiedenen Schulen in gemeinsamen Konferenzen
- und dem Einsatz derselben Lehrer in den verschiedenen Schularten.

"Das Ausmaß der Kooperation ist außerordentlich unterschiedlich, wie eine empirische Untersuchung der Dortmunder Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung (AFS) der hessischen kooperativen Gesamtschulen erbracht hat: Es reicht von Kooperationsgraden, die fast an die Unterrichtsorganisation mancher integrierter Gesamtschulen heranreicht, bis zum vollkommen beziehungslosen Nebeneinander der Schulformen in benachbarten Gebäuden. Eine solche nichtkooperierende Schule wird auch additive Schule genannt."<sup>43</sup>

Neben dieser Bezeichnung gibt es noch die der 'kooperierenden Schule' in Nordrhein-Westfalen und die der 'Schulformbezogenen Gesamtschule' in Hessen.

#### 4.3.2 Integrierte Gesamtschule

Das Kennzeichen integrierter Gesamtschulen ist, daß die Integration des Unterrichts für alle Schüler über das 6. Schuljahr hinausreicht. Klafki definiert den Begriff 'Integrierte Gesamtschule' wie folgt:

"Als Integrierte Gesamtschule werden solche Schulsysteme bezeichnet, in denen mindestens die Klassen 7 bis 10 der drei bisher selbständigen Formen des sogenannten 'allgemeinbildenden Schulwesens' - Volks- bzw. Hauptschule, Real- bzw. Mittelschule und Gymnasium bzw. Höhere Schule - in

---

<sup>43</sup>H.-G. Rolff, a.a.O., 1979, S. 39

einem Unterrichtssystem zusammengeführt werden, das sich in einigen Fächern - sogenannten Kernunterricht - und in differenzierten Unterricht in anderen Fächern - sogenannten Kursunterricht, und zwar in den drei Grundformen des Fachleistungs- oder Niveau-(Eignungs-)Kurses, des Wahlpflichtfachs - und des Wahlunterrichts - gliedert."<sup>44</sup>

Nicht übersehen werden darf, daß die Konzeptionen der einzelnen Gesamtschulen weit auseinandergehen. Konsens besteht trotzdem in der Lösung schulorganisatorischer Probleme.

Unterschiede in der Lösung dieser Probleme im herkömmlichen (geschichteten) Schulsystem und im Gesamtschulsystem (differenziert) können typologisch wie folgt dargestellt werden:

Abb. 14: Unterschiedliche Lösungen von lernorganisatorischen Problemen

| Schulorganisatorische Probleme                         | Lösungen in                                                                                                                          |                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                        | geschichteten Schulsystemen                                                                                                          | differenzierten Schulsystemen                                                                                                                                |
| Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen | Zusammenstellung von Lerngruppen nach Alter<br>(Analogie zu militärischen Formen der Rekrutierung von Soldaten)<br>Jahrgangsklassen  | Zusammenstellung von Lerngruppen nach gemessenen Lernvoraussetzungen<br>(Intelligenz, fachspezifische Leistungen, problemspezifische Leistungen)             |
| Binnengliederung der Anforderungsstruktur              | Grobgliederung in Analogie zur Berufsstruktur in untere, mittlere und gehobene Anforderungen<br>(Hauptschule, Realschule, Gymnasium) | Differenzierte Gliederung der Inhalte nicht nach Schulzweigen, sondern nach kleineren Einheiten (Kurse), die zu größeren Einheiten kombiniert werden können. |
| Lernkontrolle und Qualifikationsstruktur               | Definition globaler Leistungskriterien, die eine generelle Nichtversetzung ermöglichen                                               | Definition spezifischer auf den Kurs bezogener Leistungskriterien                                                                                            |

(Quelle: H. Fend, Theorie der Schule, (München, 1980) S. 83)

<sup>44</sup>W. Klafki, "Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Schulversuch", Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), S. 521-581

Allgen integrierten Gesamtschulen ist darüber hinaus eine Organisation gemeinsam, die folgendes erreichen will:

1. "... Den Abbau der frühen Entscheidung, welcher Schulabschluß von einem Schüler erreicht werden soll und den Abbau der relativ definitiven Zuweisung der Schüler zu einem anspruchsvolleren oder weniger anspruchsvollen Bildungszweig. Statt dessen soll in Gesamtschulen durch wiederholte Überprüfung der Zuweisung eines Schülers zu einer bestimmten Leistungskurshöhe und durch spezielle curriculare Maßnahmen ... eine leistungsgerechte und ständig revidierbare Einstufung sichergestellt werden und die Möglichkeit, hohe Schulabschlüsse anzustreben, lange Zeit offen bleiben."<sup>45</sup>
2. Schullaufbahnentscheidungen, und damit Schulabschlüsse, sollen weniger vom Elternwunsch und mehr von den Leistungen der Schüler abhängig gemacht werden.
3. Die Durchlässigkeit zwischen Kursen verschiedener Leistungshöhe soll nicht nur formal möglich sein, sondern durch Fördermaßnahmen gewährleistet werden.
4. Durch die Heterogenität der Klassen in bezug auf Geschlecht, Leistung und Sozialschicht, wird hinsichtlich der Schulabschlußerwartungen und des sozialen Lernens eine positive Wirkung auf alle Schüler erwartet.

#### 4.4 Der Gesamtschule zugrundeliegende Wertprinzipien

Chancengleichheit wird sowohl vom traditionellen Schulsystem, als auch von der Gesamtschule als Zielvorstellung beansprucht.

Während beim traditionellen Schulsystem allerdings der Akzent beim Prinzip der Gleichheit und dem der Billigkeit liegt, steht bei der Gesamtschulkonzeption neben dem Prinzip der Billigkeit das der Bedürftigkeit im Vordergrund. Kritiker sprechen zwar

---

<sup>45</sup> H. Fend [et.al.] a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 68/69

der Gesamtschule ab, daß sie etwas anderes wolle und bewirke, als das herkömmliche Schulsystem. So gehen Anhänger des herkömmlichen Schulsystems davon aus, daß dieses so weit reformiert ist und noch reformiert werden könnte, daß eine bildungspolitische Begründung für die Gesamtschule entfalle.

Kritiker, die eine politisch-ökonomische Position vertreten, machen hingegen der Gesamtschule zum Vorwurf, sie sei

"ein verfeinertes Instrument zur Legitimation sozialer Ungleichheit und damit zur Sicherung der Loyalität der Bevölkerung, die durch das traditionelle System nicht mehr gewährleistet sei. Durch eine vorgeblich objektivierte Leistungsmessung erfolge eine schrittweise Selektion; dadurch solle schulischer Mißerfolg als individuelles Versagen und Erfolg als individuelle Leistung erscheinen."<sup>46</sup>

Das von den Verfechtern der Gesamtschule postulierte Wertprinzip der Billigkeit wird von Gesamtschulkritikern bezweifelt, was in der Behauptung gipfelt,

"daß die Erhöhung der Zahl qualifizierter Abschlüsse nur durch eine Verringerung der Leistungsanforderungen erreicht wird."<sup>47</sup>

Die Realisierung des Prinzips der Bedürftigkeit wird in Frage gestellt, was darin zum Ausdruck kommt, daß angenommen wird,

"daß in der Gesamtschule eine Förderung sozial benachteiligter Kinder ohne ein Zurückhalten der besonders Begabten (nicht) möglich ist."<sup>48</sup>

Nur im Vergleich zum herkömmlichen Schulsystem und anhand von Untersuchungsdaten kann geklärt werden, ob die Kritik an der Gesamtschule zutreffend ist oder ob sie - im Gegensatz zum herkömmlichen Schulwesen - in der Lage ist, dem Prinzip der Bedürftigkeit gerecht zu werden.

---

<sup>46</sup> Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), a.a.O., Stuttgart, 1975 S. 162/163

<sup>47</sup> Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), a.a.O., Stuttgart, 1975 S. 162/163

<sup>48</sup> Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), a.a.O., Stuttgart, 1975, S. 162

## 5. DIE PROBLEMATIK DES SCHULSYSTEMVERGLEICHES

### 5.1 Probleme der Forschungsmethodologie

Nicht nur die Vielfalt der Konzeptionsvarianten im Bereich der Gesamtschulen erschweren einen direkten Vergleich zwischen Gesamtschulen und herkömmlichen Schulen. Die Problematik liegt nach Rolff (1979) sowohl in technischen wie in grundsätzlichen Problemen der Forschung, in der Standortgebundenheit der Stellungnahmen, wie auch im gesellschaftlichen Implikationszusammenhang der Schulversuche selbst.

"Technische Forschungsprobleme wirft vor allem die enorme Komplexität von Schulen auf, die sich in Versuchsschulen noch erhöht. Diese Komplexität ... hat zur Folge, daß bei der Interpretation eines Ergebnisses der Begleitforschung häufig nur darüber spekuliert werden kann, ob es kausal, d.h. ursächlich auf die Unterrichtsorganisation, oder ein anderes spezifisches Merkmal der Gesamtschule zurückgeht, oder aber mehr oder weniger entscheidend beeinflusst ist vom Ganztags schulbetrieb, dem für jede Klasse eigentümlichen Lehrerverhalten, von besonderen Fördermaßnahmen, einer andersartigen Ausstattung und vom Versuchscharakter der Schule. Vergleichsuntersuchungen müssen zudem die Umwelt der Versuchsschule einerseits und die Umwelt des 'normalen' Schulsystems andererseits vollkommen gleichsetzen. Diese 'ökologische Gleichsetzung' kann fast niemals gelingen, weil die Umwelt doch irgendwie differiert, beispielsweise in der Erwerbstätigkeit der Eltern, der Art der Grundschulerfahrungen, der Attraktivität benachbarter Schulen ... usw. Grundsätzliche Probleme werfen die Kriterien des Vergleichs auf. Die Gesamtschule will eine andere Schule sein, in der anderes auf andere Weise gelehrt und gelernt wird.

... (Es bleibt) das Problem, daß Gesamtschulen und herkömmliche Schulen zumindest teilweise unterschiedliche Lernziele verfolgen und Leistungsvergleiche die Lernfortschritte zu differenzierenden Zielen miteinander irgendwie verrechnen müssen - wofür es kein vollkommen objektives Verfahren gibt. ... Zudem lassen sich Kriterien des Erfolges oder Mißerfolges der Schulversuche ebenso wenig wie die Ziele der Gesamtschule eindeutig und hinreichend durch Wissenschaft begründen. Sie lassen sich schon gar nicht beweisen. Vielmehr sind sie Teil des gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs von Schule: Was der einen gesellschaftlichen Gruppe als Erfolg der Schule erscheint, wird von einer anderen als Mißerfolg gewertet ... Die Ziele der Schulversuche und damit die Kriterien des

Erfolge sind bestenfalls legitimierbar durch vertretbare, belegbare und abwägbar Gründe. Wissenschaft kann dazu beitragen, den Legitimationsprozeß aufzuklären und zu rationalisieren."<sup>49</sup>

## 5.2 Die Problematik des Varianten-Vergleichs

Die wissenschaftliche Begleitforschung an Gesamtschulen läuft seit 1969. Die Begleitforschung bezieht sich im wesentlichen auf drei Problemfelder:

- a) Systemvergleiche (Vergleiche des Gesamtschul-Systems mit dem herkömmlichen Schulsystem)
- b) Zielvergleiche (Vergleich der Schulstruktur mit den zugrundeliegenden Intentionen)
- c) Variantenvergleiche (Vergleich der Wirkungen verschiedener Gesamtschul-Varianten)

Während im Rahmen von System- und Zielvergleichen eine Reihe von Untersuchungsergebnissen vorliegen, gibt es bisher kein repräsentatives Material über Varianten-Vergleiche (vgl. Haenisch/Lukesch 1980).

Vor diesem Hintergrund sollen im folgenden anhand der Vergleichsstudie von Fend die Folgen, die die Organisationsstruktur der Gesamtschule bewirken, aufgezeigt werden. Erwähnt werden muß, daß Fend die Untersuchung an Gesamtschulen durchführte, die nach dem Fachleistungs-System differenzierten. Die nachteiligen Folgen, die diese Form der Differenzierung bewirkt, ist nicht Gegenstand der Untersuchung. Sie sollen an einer anderen Stelle dieser Arbeit näher erläutert werden (vgl. 8.2).

Die Vergleichsstudie Fend's beantwortet die folgenden Fragen:

1. Erreichen an Gesamtschulen mehr Schüler höhere Abschlüsse, als dies im herkömmlichen Schulsystem der Fall ist?

---

<sup>49</sup>H.-G. Rolff, a.a.O., 1979, S. 59/60

2. Kann die Gesamtschule die regionale, schicht- und geschlechts-spezifische Benachteiligung abbauen?
3. Wie groß ist die Durchlässigkeit und die Mobilität der Schüler an Gesamtschulen?

## 6. VERGLEICH VON UNTERSUCHUNGSERGEBNISSEN DES HERKOMMLICHEN SCHULSYSTEMS MIT DENEN VON GESAMTSCHULEN

### 6.1 Verteilung der Schüler auf unterschiedliche Bildungsniveaus

Ein Ziel der Gesamtschule war es, den Anteil der Schüler mit hohem Leistungsstatus zu erhöhen. Die folgende Tabelle zeigt, daß der Anteil der Schüler,

"die in Gesamtschulen den tiefsten Leistungsstatus haben, also in etwa den Hauptschülern gleichzusetzen sind ... mit 28,8 % deutlich geringer (ist) als der für die gesamte Bundesrepublik anzunehmende Anteil von ca. 50 % Hauptschülern im traditionellen Schulsystem. ... Der Anteil der Schüler mit dem höchsten Leistungsstatus ist in Gesamtschulen dagegen mit 35,2 % höher als der für das traditionelle Schulsystem für die ganze Bundesrepublik anzunehmende Anteil von ca. 25 % Gymnasiasten in dieser Schulstufe ... Der Anteil der Schüler mit mittlerem Leistungsstatus ist in Gesamtschulen mit 35 % so hoch wie der Anteil der Schüler mit hohem Leistungsstatus und liegt ebenfalls über dem entsprechenden Anteil der Schüler, die im traditionellen Schulsystem Realschulen besuchen. Die genannten Unterschiede sind jeweils hoch signifikant. Es kommt in Gesamtschulen gegenüber dem dreigliedrigen Schulsystem also deutlich zu einer Expansion der Zahl der Schüler, die zu anspruchsvollen 'Bildungszweigen' gehören."<sup>50</sup>

Abb. 15: Qualifikationsniveau von Schülern des 9. Schuljahres, aufgegliedert nach Schulsystem. Angaben in Prozent.

|    | N     | Qualifikationsniveau |              |            |
|----|-------|----------------------|--------------|------------|
|    |       | GS<br>niedrig        | GS<br>mittel | GS<br>hoch |
| GS | (954) | 28.8                 | 35.9         | 35.2       |
|    |       | HS                   | RS           | GY         |
| TS | (671) | 52.6                 | 23.0         | 24.4       |

(Quelle: H. Fend et.al., a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 81)

<sup>50</sup> H. Fend [et.al.] a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 81/82

## 6.2 Bildungsbeteiligung, aufgegliedert nach Region, Schicht und Geschlecht

An der im vorigen Kapitel beschriebenen Expansion haben Schüler aus allen Sozialschichten teil, vor allem aber Schüler aus der Mittel- und Unterschicht, was aus der folgenden Tabelle abzu-  
lesen ist.

Abb. 16: Qualifikationsniveau von Gesamtschulen des 9. Schuljahres, aufgegliedert nach Schicht. Angaben in Prozent.

| Gesamtschulsystem | N     | Qualifikationsniveau |              |            |
|-------------------|-------|----------------------|--------------|------------|
|                   |       | GS<br>niedrig        | GS<br>mittel | GS<br>hoch |
| Oberschicht       | (107) | 25.0                 | 25.0         | 50.0       |
| Mittelschicht     | (466) | 24.2                 | 39.3         | 36.5       |
| Unterschicht      | (268) | 35.0                 | 35.0         | 30.1       |

(Quelle: H. Fend "et.al." a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 82)

"Die Chancen eines Schülers aus der Unterschicht, einen niederen, mittleren oder hohen Leistungsstatus zu erreichen, ist im Gesamtschulsystem etwa 1 : 1 : 1, im dreigliedrigen Schulsystem dagegen etwa 6 : 2 : 1. Für einen Schüler aus der Mittelschicht sind die entsprechenden Chancen im Gesamtschulsystem ca. 2 : 4 : 4, im traditionellen Schulsystem 4 : 3 : 3. Der Anteil der Schüler aus der Unterschicht mit hohem Leistungsstatus ist im Gesamtschulsystem ca. dreimal so hoch wie im dreigliedrigen Schulsystem. Der Anteil dieser Schüler am mittleren Leistungsstatus ist in Gesamtschulen etwa 12/3 mal so hoch wie im traditionellen Schulsystem."<sup>51</sup>

Darüber hinaus zeigt diese Tabelle, daß es in Gesamtschulen zu einer Reduzierung der schichtspezifischen Verzerrung kommt.

<sup>51</sup>F. Fend "et.al.", a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 82/83

"Im traditionellen Schulsystem ist der Anteil der Schüler aus der Oberschicht mit hohem Leistungsstatus (55,1 %) mehr als fünfmal so hoch wie der Anteil von Schülern aus der Unterschicht (10,4 %). Im Gesamtschulsystem ist er nur mehr knapp doppelt so hoch (50,0 % Oberschichtsschüler, 30,1 % der Schüler aus der Unterschicht). Entsprechend ist es hinsichtlich des Verhältnisses von Schülern aus der Oberschicht und der Unterschicht, die den niedersten Leistungsstatus haben. Im traditionellen Schulsystem ist der Anteil der Unterschichtkinder mit 67,7 % mehr als doppelt so hoch wie der Anteil der Oberschichtkinder (30,8 %). Im Gesamtschulsystem ist er noch um zwei Fünftel höher, das Verhältnis zwischen dem Anteil der Oberschichtsschüler (25,0 %) und dem der Unterschichtkinder (35,0 %) mit tiefem Leistungsstatus ist also nicht mehr derart unausgeglichen."<sup>52</sup>

Der Abbau der schichtspezifischen Verzerrung findet gleichermaßen in städtischen und ländlichen Regionen statt.

"Der Anteil der Schüler mit hohem und niederem Leistungsstatus ist in städtischen wie ländlichen Gesamtschulen annähernd gleich hoch. ...Es gelingt also auch den ländlichen Gesamtschulen, den Anteil der Schüler mit hohem und mittlerem Leistungsstatus zu erhöhen ... Zwischen ländlichen und städtischen Gesamtschulen finden sich keine Unterschiede mehr, was den Anteil der Schüler mit hohem, mittlerem und tiefem Leistungsstatus betrifft. Es gelingt also, das im dreigliedrigen Schulsystem ... belegte Stadt/Land-Gefälle abzubauen."<sup>53</sup>

Abb. 17: Qualifikationsniveau von Gesamtschülern des 9. Schuljahres, aufgegliedert nach Region. Angaben in Prozent.

|       | N     | Qualifikationsniveau |              |            |
|-------|-------|----------------------|--------------|------------|
|       |       | GS<br>niedrig        | GS<br>mittel | GS<br>hoch |
| Stadt | (686) | 27.4                 | 37.3         | 35.3       |
| Land  | (260) | 32.5                 | 32.5         | 35.0       |

(Quelle: H. Fend [et.al.] a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 84)

<sup>52</sup>H. Fend [et.al.] a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 83

<sup>53</sup>H. Fend [et.al.] a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 84

Die folgende Tabelle zeigt schließlich die geschlechtsspezifische Verteilung in städtischen und ländlichen Gesamtschulen und im traditionellen Schulwesen.

Abb. 18: Qualifikationsniveau von Schülern des 9. Schuljahres, aufgegliedert nach Schulsystem, Region und Geschlecht. Angaben in Prozent.

| <u>Gesamtschulsystem</u>     | N     | Qualifikationsniveau |              |            |
|------------------------------|-------|----------------------|--------------|------------|
|                              |       | GS<br>niedrig        | GS<br>mittel | GS<br>hoch |
| insgesamt                    | (933) | 28.8                 | 36.0         | 35.2       |
| Jungen                       | (481) | 33.9                 | 34.6         | 31.6       |
| Mädchen                      | (452) | 23.6                 | 37.5         | 38.9       |
| <u>Stadt</u>                 |       |                      |              |            |
| Jungen                       | (347) | 31.2                 | 38.6         | 30.2       |
| Mädchen                      | (324) | 23.5                 | 35.9         | 40.5       |
| <u>Land</u>                  |       |                      |              |            |
| Jungen                       | (134) | 40.8                 | 24.2         | 35.0       |
| Mädchen                      | (128) | 23.7                 | 41.5         | 34.7       |
| <u>Traditionelles System</u> |       |                      |              |            |
|                              | N     | HS                   | RS           | GY         |
| insgesamt                    | (656) | 52.1                 | 23.5         | 24.4       |
| Jungen                       | (327) | 50.8                 | 22.6         | 26.6       |
| Mädchen                      | (329) | 53.5                 | 24.3         | 22.2       |
| <u>Stadt</u>                 |       |                      |              |            |
| Jungen                       | (160) | 54.4                 | 26.2         | 19.4       |
| Mädchen                      | (167) | 60.5                 | 22.8         | 16.7       |
| <u>Land</u>                  |       |                      |              |            |
| Jungen                       | (162) | 47.3                 | 19.2         | 33.5       |
| Mädchen                      | (167) | 46.7                 | 25.7         | 27.5       |

(Quelle: H. Fend [et.al.] a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 86)

"Mädchen sind in Gesamtschulen - im Gegensatz zum traditionellen Schulsystem - gegenüber den Jungen bezüglich der Zugehörigkeit zu einem tiefen Leistungsstatus unterrepräsentiert ..., ihr Anteil überwiegt jedoch den Anteil der Jungen in hohen Leistungskursen ... Das gilt nur für städtische Gesamtschulen. ... In Gesamtschulen auf dem Lande kommt es zu einer starken Unterrepräsentation der Mädchen in tiefen Leistungskursen ... Es kommen auf ein Mädchen fast zwei Jungen. In mittleren Leistungskursen sind die Mädchen dagegen gegenüber den Jungen stark überrepräsentiert ... Hier kommen auf einen Jungen fast zwei Mädchen. In hohen Leistungskursen ist das Verhältnis fast ausgeglichen. So ist in Gesamtschulen, was die geschlechtsspezifische Verteilung der Schüler auf unterschiedlich hohes Qualifikationsniveau anbelangt, das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen weniger ausgeglichen als im traditionellen Schulsystem ... Die Richtung der geschlechtsspezifischen Verzerrung der Verteilung der Schüler auf unterschiedliche Niveauhöhe des Bildungssystems ist aber gegenüber dem traditionellen Schulsystem umgekehrt. Im dreigliedrigen Schulsystem sind die Mädchen benachteiligt. Im Gesamtschulsystem überflügeln die Mädchen die Jungen ...

Besonders deutlich wird der "Gewinn" von der Gesamtschule für die im traditionellen System am meisten unterprivilegierte Gruppe, für die Mädchen aus der Unterschicht. Im traditionellen System befinden sich 9,5 % der Unterschichtmädchen im Gymnasium, 69,5 % in der Hauptschule, 21,0 % in Realschulen. Im Gesamtschulsystem sind die Unterschichtmädchen zu 39,2 % in hohen Leistungskursen, zu nur 22,7 % in tiefen Leistungskursen und zu 38,1 % in mittleren Leistungskursen (ohne Tabelle)."<sup>54</sup>

### 6.3 Leistungsvergleiche

Was die Leistungsunterschiede betrifft, sollten auf der Grundlage neuester Untersuchungen keine übermäßigen Erwartungen in die Gesamtschule gesetzt werden. Die bislang umfangreichste Untersuchung über die Bestimmungsgründe von Schulleistungen, die von der 'International Association for the Evaluation of Educational Achievement' (IEA-Studie/Walker 1976) in 21 Ländern durchgeführt wurde, ergab,

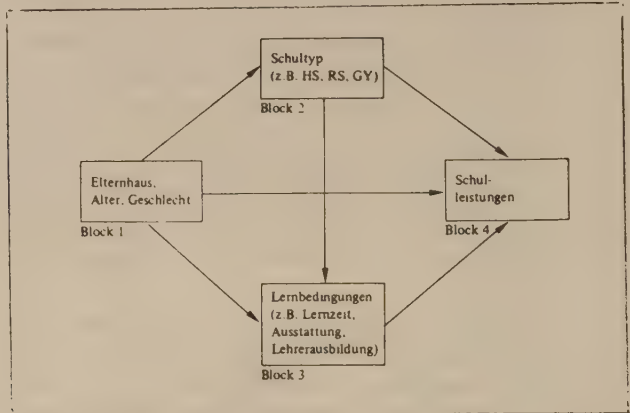
"daß Unterschiede in den Leistungen der besten Schüler nichts damit zu tun haben, welches Schulsystem vorherrscht."<sup>55</sup>

<sup>54</sup>H. Fend [et.al.] a.a.O., Stuttgart, 1976, S. 87

<sup>55</sup>H.-G. Rolff, a.a.O., 1979, S. 57

Als Determinanten von Schulleistungen wurden bei dieser Studie 4 Variablen-Blöcke verwendet, wie sie aus der folgenden Grafik hervorgehen:

Abb. 19: Determinanten von Schulleistungen



(Quelle: H. Fend, a.a.O., 1980, S. 280)

"In Block 1 befinden sich die außerschulischen Determinanten, das, was Schüler gewissermaßen in die Schule mitbringen: sozio-ökonomischer Hintergrund und biologische Merkmale, wie Geschlecht und Alter.

In Block 2 ist die Art der Schule lokalisiert, die Eltern für ihre Schüler wählen, wobei die Schulform sowohl ein unterschiedliches Niveau, als auch unterschiedliche Inhalte repräsentieren kann ...

Die unterschiedlichen Lernbedingungen an einzelnen Schulen sind in Block 3 zusammengefaßt, hier sind u.a. enthalten:

- Gebrauch von Lernmitteln (audio-visuelle Mittel, Labors)
- Klassengröße
- Anzahl der Stunden für den Unterricht
- Ausbildung der Lehrer (Universitätsausbildung oder nicht)
- Spezialisierung der Fächer (z.B. in Naturwissenschaften, in Biologie/Erdkunde/Wirtschaftskunde, Physik, Chemie)
- Ausmaß praktischer Übungen
- Vorbereitung der Lehrer

- Vorhandenes Lehrbuch
- Ausmaß der Hausarbeiten
- Anzahl der männlichen Lehrer"<sup>56</sup>

Als Ergebnis dieser Untersuchungen zeigte sich, daß relativ wenig Varianz durch den Schultyp aufgeklärt wird, hingegen die Lernbedingungen und der soziale Hintergrund der Elternschaft einer Schule einen hohen Varianzanteil aufweisen (vgl. Fend 1980, S. 279 ff).

Es wurde festgestellt, daß

"trotz erheblicher Unterschiede im Curriculum, in den unterrichtsmethoden, in den Schulsystemen usw., der gemessene Leistungsunterschied der oberen 5 % der Schüler minimal ist; daß diese Schüler generell aus einem gebildeten Elternhaus stammen, das Interesse an und Unterstützung für die Schule demonstriert, verbale und Lesefähigkeit fördert und den Kindern die Erwartung einer universitären Ausbildung und eines entsprechenden Berufs mitgibt. Dabei ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung in Ländern mit integrierten Schulsystemen und hoher Retentivität nicht notwendigerweise niedriger. Es scheint beispielsweise, daß in den USA lediglich die Entscheidungsschwelle für privilegierte weitere Bildung ins 18. Lebensjahr verschoben ist. Das Beispiel Ungarn zeigt, daß die Vorteile der sozialen Herkunft auch unabhängig von der bestehenden Gesellschaftsordnung sind."<sup>57</sup>

Weder der Schultyp, noch Merkmale der Schulausstattung sind wesentliche Determinanten für die Schulleistung. Averch untersuchte 1974 Merkmale der Lehrerschaft und der Schulausstattung, wie:

- "durchschnittliche Berufserfahrung der Lehrer
- Ausbildungsniveau
  - Gehalt der Lehrer
  - verbale Fähigkeit der Lehrer (als generalisiertes Kompetenzmaß)

Merkmale der Schulausstattung

- Klassengröße
- Schüler-Lehrer-Relation
- Qualität des Schulgebäudes (Alter, Zustand)
- Anzahl der Bücher in der Bücherei."<sup>58</sup>

---

<sup>56</sup>H. Fend, a.a.O., 1980, S. 280/281

<sup>57</sup>H.-G. Rolff, a.a.O., 1979, S. 58

<sup>58</sup>H. Fend, a.a.O. 1980, S. 278

Er stellte fest, daß keines dieser Merkmale eine konsistent positive Beziehung zur Schulleistung hat. Haenisch und Lukesch, die alle wichtigen Gesamtschuluntersuchungen zusammengestellt und analysiert haben, kommen zu den folgenden deskriptiven Aussagen:

"Faßt man die Untersuchungen zur Orientierungsstufe zusammen, ergibt sich in der Tendenz ein leichter Vorteil zugunsten der integrierten Formen. Dieser Vorteil besteht auch für die leistungsschwachen Schüler, während sich bei den leistungsstarken Schülern positive und negative Ergebnisse in etwa die Waage halten. Beschränkt man die Aussage auf die drei größten Untersuchungen dieser Gruppe (...) ergeben sich jedoch immerhin bei zwei dieser Untersuchungen Hinweise auf geringere Leistungen bei den leistungsstärkeren Schülern in integrierten Orientierungsstufen (...). So scheint einerseits die integrierte Orientierungsstufe bei den leistungsschwachen Schülern bessere Voraussetzungen für die Förderung des Wortschatzes zu schaffen, während andererseits das traditionelle System anscheinend günstigere Bedingungen bereitstellt, den leistungsstärkeren Schülern zu guten schriftlichen Englisch-Leistungen zu verhelfen.

Erstaunlich konsistent sind auch die Befunde im Bereich der 'Mathematischen Denkaufgaben'. Sowohl bei den leistungsschwachen als auch bei den leistungsstarken Schülern sind hier die integrierten Orientierungsstufen den traditionellen Schulen überlegen. (...).

Legt man auch den Gesamtschulstudien in der Bundesrepublik diejenigen zugrunde, die sowohl hinsichtlich der Schüler- und Klassenzahl als auch bezüglich des methodologischen Niveaus deutlich an der Spitze stehen (...), ergeben sich global gesehen Vorteile für die integrierte Gesamtschule. Auch die leistungsschwachen Schüler scheinen von der Gesamtschule stärker zu profitieren, während sich bei den leistungsstarken Schülern keine schulsystemspezifischen Überlegenheiten ausmachen lassen. (...) Die Betrachtung einzelner Fächer bzw. Fächerdimensionen gibt auch hier wieder Anlaß zu der Vermutung, daß einige Bereiche stärker systemspezifischen Unterschieden unterliegen als andere. So hat es den Anschein, daß leistungsschwächere Schüler in Gesamtschulen, insbesondere in den Bereichen Leseverständnis und Satzlehre, gegenüber vergleichbaren Schülern des traditionellen Systems im Vorteil sind. Möglicherweise werden also in Gesamtschulen jene Fähigkeitsbereiche stärker gefördert, bei denen es darum geht, allgemeine logische Verknüpfungen zu vollziehen und dabei alternative Vorgaben hinsichtlich ihrer Stichhaltigkeit gegeneinander abzuwägen."<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> H. Haenisch, H. Lukesch, zitiert in H. Fend, Theorie der Schule, (München, 1980), S. 299

Daß die Schulleistungen relativ unabhängig vom Schultyp sind, wird auch in der Untersuchung von Rutter (1980) bestätigt, der 12 Londoner Sekundarschulen daraufhin untersuchte, welche Faktoren für das Verhalten und den Lernerfolg von Schülern verantwortlich sind. Auch er kommt zu dem Schluß, daß schulspezifische Ergebnisunterschiede nicht auf strukturelle Bedingungen, wie z.B. Gesamtschülerzahl, Alter des Gebäudes, räumliche Kapazität usw. zurückzuführen sind. Hingegen fand er eine systematische Beziehung zwischen den Ergebnisunterschieden und den situativen Merkmalen der Schulen. Verhaltens- und Leistungsunterschiede, die regelmäßige Teilnahme am Unterricht und die Delinquenzrate standen in signifikantem Zusammenhang zu den folgenden Faktoren:

- Ausmaß der Leistungsorientierung
- Lehrerverhalten im Unterricht
- Verteilung von Belohnungen und Strafen
- günstige Lernbedingungen
- Bereitschaft zur Übertragung von Verantwortlichkeit an Schüler

Auch Haenisch und Lukesch (1980) sehen als Ergebnis ihrer Reanalysen, daß die zwischen den einzelnen Schulen gefundenen Unterschiede deutlich machen,

"daß Schulunterschiede von der Größenordnung her gesehen bedeutsamer sind als Schulsystemunterschiede. D.h. es ist für den individuellen Leistungsstand eines Schülers wichtiger, an welche konkrete Schule er geht und nicht so sehr, ob er sich im Gesamtschul- oder im gegliederten Schulsystem befindet. Analysen auf Schulebene stellen demnach die konkreten Bedingungen, unter denen eine Schule arbeitet, als höchst bedeutsam für individuelle Lernergebnisse heraus, vor allem, da in ihnen die Zusammensetzung der Schülerschaft, der Lehrerschaft und aller anderen Determinationsvariablen von Schulleistung voll zum Tragen kommen."<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> H. Haenisch, H. Lukesch, Ist die Gesamtschule besser?  
(München, 1980), S. 260

#### 6.4 Zusammenfassung

Die Konzeption der Gesamtschule wurde in erster Linie aus der Kritik am herkömmlichen Schulsystem entwickelt. Wie bei diesem ist auch die Zielsetzung der Gesamtschule die Verwirklichung von Chancengleichheit. Im Gegensatz zum herkömmlichen Schulsystem wird aber von den Verfechtern der Gesamtschule unter Chancengleichheit nicht nur die Verwirklichung des Prinzips der Billigkeit, sondern - und das in erster Linie das der Bedürftigkeit verstanden.

Auch die Gesamtschule ist eine 'Leistungsschule', was bedeutet, daß jeder Schüler entsprechend seiner Leistungen mit einem hohen oder weniger hohen Bildungsabschluß die Schule verläßt. In Verwirklichung des Prinzips der Bedürftigkeit aber wird der Bildungsprozeß durch gezielte Förderung aller Schüler individualisiert. Durch die Organisationsform der Gesamtschule wird eine zu frühe und fixierende Selektion vermieden und Aufstiegschancen für alle Schüler offengehalten. Fend konnte anhand seiner Untersuchung belegen, daß an Gesamtschulen

##### 1. die Mobilität der Schüler größer ist

Mit der erhöhten Mobilität war gleichzeitig ein günstigeres Verhältnis von Aufstieg und Abstieg verbunden, als dies im traditionellen Schulsystem der Fall ist.

##### 2. Weiter konnte Fend feststellen, daß an Gesamtschulen die schichtspezifische Ungleichheit deutlich reduziert ist. Landkinder und Kinder aus der Unterschicht sind in Gesamtschulen in geringerem Maße unterrepräsentiert als dies im herkömmlichen Schulsystem der Fall ist. Die Benachteiligung der Mädchen in der Zugehörigkeit zu höher qualifizierenden Ausbildungsgängen ist sogar an Gesamtschulen vollständig aufgehoben.

Diese Ergebnisse meint Fend, würden den Schluß nahelegen, daß Gesamtschulen aufgrund ihrer strukturellen Merkmale geeignet sind, Übergangsmöglichkeiten möglichst lange offenzuhalten, eine bega-

bungsspezifische Einstufung zu ermöglichen und soziale Selektivität weitestmöglich auszuschalten.

Dies entspricht den Reanalyseergebnissen von Haenisch und Lukesch, die sie zu der Aussage veranlassen, daß das positivste Ergebnis für die Gesamtschule sicherlich darin liegt,

"daß die Bildungswege für eine verhältnismäßig große Zahl der Schüler offengehalten werden können, was in den nicht schichtspezifisch verzerrten Schullaufbahnveränderungen zum Ausdruck kommt."<sup>61</sup>

(vgl. hierzu auch Fend/Klaghofer 1980, Oehlert 1980, Klafki 1968)

Fazit dieser Untersuchungen ist, daß zwar die Schulleistungen relativ unabhängig vom Schultyp sind, der Schultyp allerdings den Grad der sozialen Selektivität wesentlich mitbestimmt. Seibel und Seibel drücken diesen Sachverhalt folgendermaßen aus:

"Das Schulsystem kann lediglich bewirken, daß für größere Gruppen der Bevölkerung das Bildungsangebot in quantitativer und qualitativer Hinsicht größer wird, es kann aber nicht garantieren, daß dieses größere Angebot auch von allen Schichten effektiv genutzt wird."<sup>62</sup>

Allerdings ist heute noch in ungenügendem Maße bekannt, welche sozialpsychologischen und lerntheoretischen Mechanismen der verschiedenen Differenzierungsformen, die in Gesamtschulen zur Anwendung kommen, in welchem Ausmaß wirksam werden.

Aufgabe der folgenden Kapitel wird es sein, die Differenzierungsformen der Gesamtschule und deren zu erwartende Folgen darzustellen. In Ermangelung von Untersuchungsergebnissen im Bereich der Gesamtschul-Varianten ist es dabei weitgehend nur möglich, theoretisch abgeleitete Erwartungen zu formulieren.

---

<sup>61</sup>H. Haenisch, H. Lukesch, a.a.O., 1980, S. 275

<sup>62</sup>Seibel, Seibel zitiert in H.-G. Rolff, a.a.O., 1979, S. 58

## 7. SCHULISCHE DIFFERENZIERUNG

### 7.1 Differenzierungsebenen

In der Diskussion um schulische Differenzierung werden verschiedene Differenzierungsformen unterschieden und die verwendeten Begriffe nicht einheitlich gebraucht. Haußer schlägt deshalb vor, ein terminologisches System zu verwenden,

"das sich deskriptiv an institutionell unterscheidbare Ebenen schulischer Differenzierung hält."<sup>63</sup>

Er unterscheidet drei Differenzierungsebenen:

- Unterrichtsdifferenzierung
- Schuldifferenzierung
- Schulsystemdifferenzierung

Der Begriff der 'Unterrichtsdifferenzierung' bezieht sich nach Haußer auf eine unterrichtete Lerngruppe.

Der Begriff der 'Schuldifferenzierung' bezieht sich auf die innere Struktur einer Schule.

Der Terminus 'Schulsystemdifferenzierung' meint schließlich die Struktur des gesamten Schulsystems eines Landes.

### 7.2 Definition schulischer Differenzierung

Schulische Differenzierung definiert Haußer wie folgt:

"Schulische Differenzierung ist die Einteilung bzw. Zugehörigkeit von Schülern der Grundgesamtheit einer Differenzierungsebene (Unterrichtsdifferenzierung/Schuldifferenzierung/Schulsystemdifferenzierung) zu relativ homogenen bzw. heterogenen Lerngruppen auf latentem bzw. manifestem Differenzierungsweg nach einer Prioritätenfolge multipler Differenzierungskriterien unter geltenden multiplen Effektivitätskriterien, deren spezi-

---

<sup>63</sup>K. Haußer, Die Einteilung von Schülern, (Weinheim, 1980) S. 24

fische Bestimmung und Gewichtung untereinander den jeweiligen Differenzierungsvorgang notwendig einer curriculareren Entscheidung unterordnen.

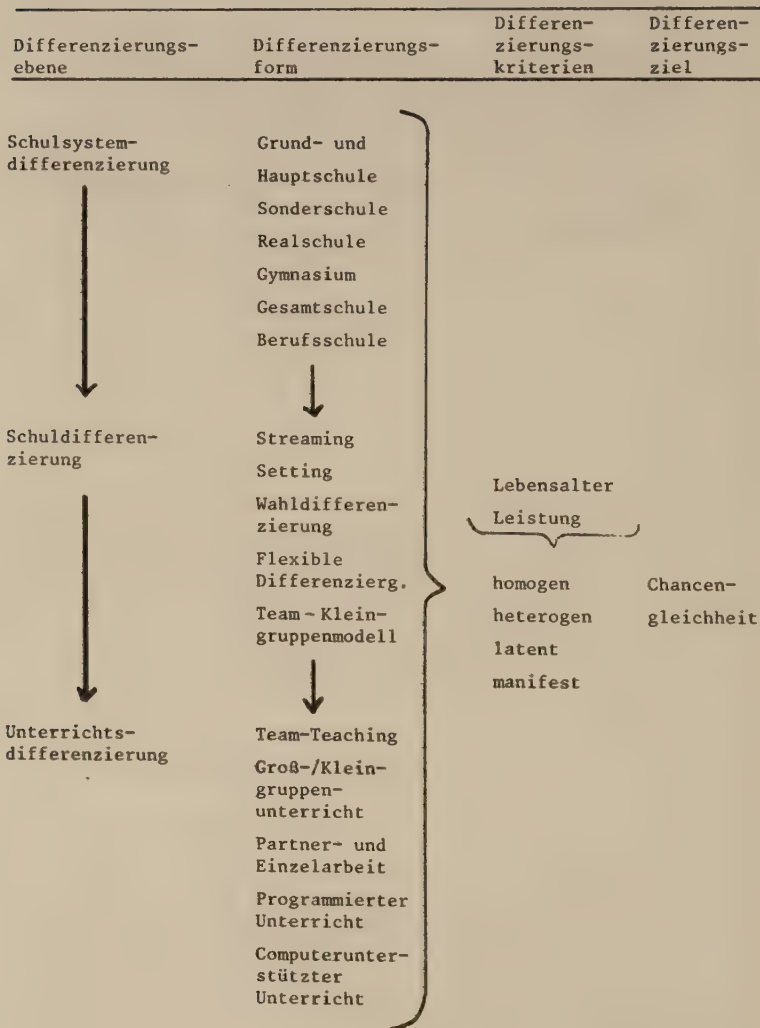
Schulische Differenzierung ist prinzipiell unumgänglich. Nicht das "Ob", sondern das "Wie" und "Wozu" schulischer Differenzierung hat folglich als differenzierungstheoretischer Untersuchungsgegenstand zu gelten."<sup>64</sup>

Grafisch läßt sich das System schulischer Differenzierung wie folgt darstellen:

---

<sup>64</sup>K. Haußer, a.a.O., 1980, S. 26/27

Abb. 20: Schematische Darstellung schulischer Differenzierung  
(nach Haußer)



Da im herkömmlichen Schulsystem - wie bereits geschildert - unter Differenzierung in erster Linie die Aufgliederung in drei voneinander unabhängige Schularten, also Schulsystemdifferenzierung, verstanden wird, sind es die Gesamtschulen, an denen Formen der Schuldifferenzierung und Unterrichtsdifferenzierung praktiziert werden.

Unabhängig von den Ergebnissen der Gegenüberstellung des herkömmlichen Schulsystems und der Gesamtschule, deren Fazit war, daß die Gesamtschule eher in der Lage ist, Chancengleichheit zu gewähren, da in ihr das Prinzip der Bedürftigkeit zum Tragen kommt, wird es die Aufgabe der folgenden Kapitel sein, sowohl die Formen von Schuldifferenzierung als auch die der Unterrichtsdifferenzierung daraufhin zu überprüfen, ob sie in ihren Auswirkungen der Zielsetzung der Gesamtschule gerecht werden.

## 8. DIFFERENZIERUNGSMODELLE IM GESAMTSCHULSYSTEM AUF DER GRUNDLAGE HOMOGENER GRUPPENBILDUNG

### 8.1 Streaming

#### 8.1.1 Organisationsform

Streaming ist eine Differenzierungsform, die von der englischen Comprehensive School übernommen worden ist. Mit Streaming bezeichnet man fächerübergreifende, homogene Leistungskurse, in die Schüler entsprechend ihrer Leistung eingeteilt und in allen Fächern getrennt unterrichtet werden (Pedley 1966).

Diese Form der Gruppierung beruht auf der Annahme, daß die Intelligenz ein Faktor ist, der zwar interindividuell unterschiedlich zur Wirkung kommt, intraindividuell aber eine für alle Bereiche konstante Größe darstellt. Zwar sollen die Schüler beim Streaming in einem Schultyp integriert werden, doch soll innerhalb dieser Einrichtung durch unterschiedliches Lernangebot, unterschiedliche Inhalte und Methoden optimal auf die Lernvoraussetzungen der Schüler eingegangen werden. Die Verfechter des Streaming gehen davon aus, daß durch die Einteilung der Schüler in homogene Streams ein schnelleres oder langsames Voranschreiten nach der jeweiligen Leistungsfähigkeit der Schüler und ihrem Entwicklungsrhythmus ermöglicht wird. Weiter wird angenommen, daß temporäre oder konstante Leistungsabfälle durch Umstufungen aufgefangen werden könnten und auch die Durchlässigkeit nach oben bei Leistungsanstiegen gegeben sei (Körner 1973).

#### 8.1.2 Folgen

Daß diese Erwartungen sich nicht realisieren ließen, sondern vielmehr negative Auswirkungen des Streaming in lerntheoretischer und sozialpsychologischer Hinsicht sich zeigten, wurde anhand zahlreicher in- und ausländischer Untersuchungsergebnisse

bald erkannt (vgl. Jates 1966, Kelly 1981). Dürr referiert (in Prell/Schiefele/Ulich 1972) die Ergebnisse von 90 Untersuchungen, von denen die wesentlichsten hier noch einmal zusammengefaßt werden sollen. So ergab eine Reihe von Studien, daß die homogene Gruppierung von deutlichem Nachteil für die schwachen Schüler ist, daß aber umgekehrt die guten Schüler bei heterogener Gruppierung mindestens ebenso gute Leistungen erbringen wie bei homogener. In drei Studien wurde belegt, daß bei gleicher Leistung Kinder der oberen Sozialschicht der höheren Leistungsklasse, Kinder der unteren Sozialschicht, aber dem unteren Leistungsniveau zugewiesen wurden.

"Drei Studien fanden, daß sich die Leistungen in diesen untersten Streams verbesserten. Zwei weitere Untersuchungen bestätigten, daß die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern durch die homogene Gruppierung größer wurden. 4 Studien fanden, daß Kinder der sozialen Unterklassen ihre Leistungen in positiv ausgelesenen Klassen verbessern oder mehr verbessern konnten als in den unteren Streams, wo ihre Leistung z.B. sogar sinkt. Dasselbe trifft für heterogene Klassen im Vergleich zu negativ ausgelesenen zu. Für Kinder der sozialen Oberschicht, die eine viel bessere Chance haben, in positiv ausgelesene Klassen zu gelangen, zeigte sich dagegen in einer entsprechenden Untersuchung kein Nachteil, wenn sie in heterogenen statt positiv ausgelesenen Gruppen unterrichtet wurden,"<sup>65</sup>

Ferner zeigten mehrere Studien, daß bei Schülern der unteren Streams Selbstbewußtsein, Selbstwertgefühl, Einstellung zur Schule, Anspruchsniveau etc. absinken -

"alles psychologische Faktoren, die sich nach den Kenntnissen der allgemeinen und Lernpsychologie stark auf das Leistungsvermögen und die tatsächliche Leistung auswirken. Wägt man die Ergebnisse der Studien im Hinblick auf die Leistungsentwicklung der Schüler gegeneinander ab, so scheint nur wenig für die homogene Gruppierung zu sprechen, da sie den mittleren und guten Schülern kaum zum Vorteil gereicht, den schwachen aber deutlich zum Nachteil."<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Dürr zitiert in S. Prell, H. Schiefele, D. Ulich, Leistungs-differenzierung und individuelle Förderung. Die Untersuchung eines Schulversuchs und seine Probleme, (München, 1972) S. 21

<sup>66</sup> Dürr, a.a.O., 1972, S. 23

In sozialpsychologischer Hinsicht ergaben 7 Studien, daß die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander in heterogenen Gruppen besser sind.

"Die Klassen sind besser integriert, da die Fähigkeiten der einzelnen Schüler nicht so auffällig hervortreten wie bei der Trennung in homogenen Klassen und sich aufgrund der Leistung nicht so viel Prestige bzw. Minderwertigkeitsgefühle und daraus resultierende Ressentiments bilden."<sup>67</sup>

4 Untersuchungen zeigen, daß homogene Gruppierung die Trennung zwischen den Sozialschichten aufrechterhält und die Schüler die zwischen ihnen bestehenden Unterschiede stärker wahrnehmen. Fazit dieser Untersuchungen zur Niveaugruppenbildung ist - selbst wenn die Ergebnisse teilweise widersprüchlich sind - daß durch Niveaugruppen Kinder aus den unteren Sozialschichten deutlich denen aus der mittleren und oberen Sozialschicht gegenüber benachteiligt werden. Diese Benachteiligung geschieht in vielfacher Weise:

- Bei der Zuordnung zu den Kursen werden durch die Auswahlkriterien diskriminierende Unterschiede erzeugt.
- Durch die Erwartungshaltung der Lehrer sinkt die Qualität des Unterrichts in den unteren Streams.
- Der Mechanismus der 'Self-fulfilling-prophecy' bewirkt, daß Schüler der unteren Streams ihr Aspirationsniveau senken und alleine dadurch keine besseren Leistungen mehr zeigen (vgl. E. Kaiser 1976).
- Zu den Leistungsproblemen kommen emotionale Probleme durch das geringe Sozialprestige, das mit der Zugehörigkeit zu einem unteren Stream verbunden ist, hinzu.
- Insgesamt besteht durch die Summierung aller genannten Fakten die Gefahr, daß sich die Niveaus der Kurse immer stärker auseinanderentwickeln und die Durchlässigkeit zwischen den Streams gering ist.

---

<sup>67</sup> Dürr, a.a.O., 1972, S. 25

## 8.2 Setting

### 8.2.1 Organisationsform

Mit Setting wird ein Fachleistungskurs-System bezeichnet (FLK), das aus der Kombination von Kern- und Kursunterricht besteht. Die Schüler werden in den traditionellen Hauptfächern Englisch, Deutsch und Mathematik in Fachleistungskursen unterrichtet, die nach dem Leistungsstand zusammengesetzt werden. In den restlichen Fächern bleiben die Schüler im Klassenverband, der heterogen zusammengesetzt ist.

Das in der BRD bekannteste Setting-Modell ist das FEKA-System, das von der Prämisse ausgeht,

"daß Leistungshöhe und Lerngeschwindigkeit korrelieren, folglich Schüler unterschiedlicher Leistungsfähigkeit unterschiedlich schnell lernen. Um die Durchlässigkeit des Kurssystems zu garantieren, sollte für alle Schüler in jedem Fach ein Fundamentallehrplan zugrundegelegt werden, um jedoch alle Schüler gleichmäßig zu fördern, den lernschnelleren Schülern Zusatzstoffe (Addita), den lernlangsameren eine Hilfestellung z.B. durch günstigere Kursfrequenzen gegeben werden, woraus sich folgende Kurseinteilung ergab:

F = Fortgeschrittenenkurs - Fundamentum + Additum + Additum

E = Erweiterter Kurs - Fundamentum + Additum

G = Grundkurs - Fundamentum

A = Aufbau-(Anschluß)kurs - Fundamentum + bessere Lernbedingungen

Die Kurszuweisungen erfolgen halbjährlich, und zwar aufgrund für alle Schüler einer Jahrgangsstufe gleicher informeller Tests, die die Erreichung der Fundamentallernziele an einem festgesetzten Tag überprüfen, was allerdings nur dann möglich ist, wenn alle Kurse wirklich parallel voranschreiten, die Zusatzstoffe für die E- und F-Kurse also zwischen die einzelnen Unterrichtseinheiten des Fundamentums geschaltet werden."<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> W. Keim, Schulische Differenzierung. Eine systematische Einführung, (Köln, 1977), S. 70/71.

Neben dem FEGA-Modell wird an deutschen Gesamtschulen auch mit einem vergleichbaren ABC-Modell gearbeitet, wobei A das höchste und C das niedrigste Kursniveau bezeichnet. Unabhängig von diesen Varianten liegen dem Setting-System allgemein die folgenden Annahmen zugrunde, daß

- "1. unterschiedliche individuelle Leistungsdispositionen, sei es als Begabung, allgemeine Leistungsfähigkeit oder Fachleistung erkennbar und voraussagbar und deshalb nach Kriterien einer allgemeinen oder fachspezifischen Leistungsfähigkeit gebildeten Gruppen wirklich homogen sind;
2. derartige homogene Gruppen der individuellen Förderung der Schüler besser dienen als heterogene Gruppen.

Gerade diese beiden Prämissen sind jedoch in den vergangenen zwei Jahrzehnten zunächst für Formen einer Begabungs- und allgemeinen Leistungsdifferenzierung nach Schulformen bzw. Parallelzügen und -klassen mit unterschiedlichem Niveau (Streaming), dann auch für das Settingsystem, wie das beschriebene FEGA-Modell stark in Zweifel gezogen worden."<sup>69</sup> (vgl. Bernhardt 1974 / Bühlow 1977 / Fend, Weinheim 1976)

### 8.2.2 Folgen

Die negativen Folgen, die das Setting-System bewirkt, sollen im folgenden noch einmal zusammengefaßt werden:

- "1. Die Einweisung in längerfristige Fachleistungskurse erfolgt aufgrund erbrachter Leistungen. Die Absicht ist aber prognostisch für einen längeren Zeitraum (für den Unterricht mindestens eines Halbjahres). Damit ist die Gefahr der sich selbst erfüllenden Prophezeiung gegeben. Die Lehrererwartung und die Selbsteinschätzung des Schülers beeinflussen den Lernprozeß erheblich.
2. Das für die Differenzierung allein ausschlaggebende Kriterium der Fachleistung bewirkt, daß jeder Schüler an der von ihm erbrachten Fachleistung gemessen und dazu angehalten wird, möglichst bis zu den Grenzen seines von der Schule vordefinierten Leistungsanspruchs vorzustoßen. Dabei bleibt in der Regel die Förderung anderer Dimensionen seiner Persönlichkeit am Rande.

---

<sup>69</sup>W. Keim, a.a.O., 1977, S. 71

3. Das Prinzip der Sortierung der Schüler nach ihrer erbrachten Fachleistung beruht auf der Auffassung, daß Chancengleichheit lediglich eine Gleichheit der Chancen am Start bedeute, der dann der rigorose Konkurrenzkampf im täglichen Unterricht und während der gesamten Schullaufbahn folgt.

4. Die Einschränkung der Unterrichtsdifferenzierung auf Fachleistungsdifferenzierung ist ständig in Gefahr, Differenzierung zum verfeinerten Auslese-Instrument zu pervertieren nach Maßgabe der jeweiligen Erfordernisse des Arbeitsmarktes.

5. Fachleistungsdifferenzierung in den gymnasialen Renommierfächern suggeriert den Schülern, Eltern und Lehrern, daß die leistungsdifferenzierten Fächer intellektuell anspruchsvoller, für die Lebensbewältigung wichtiger und gesellschaftlich bedeutsamer seien. Die in diesen Fächern geforderten Konkurrenzverhaltensweisen sind infolgedessen für die Schüler weit eher glaubwürdig als z.B. die Forderung nach Kooperation in den anderen Fächern, die soziale Integration bewirken sollen.

6. Durch die regelmäßig angewendeten Verfahren der 'objektivierten Leistungsmessung' werden die für die Umstufung in höhere Kurse notwendigen Punktzahlen für den Schüler wichtiger als die Lernziele selbst. Die Schüler werden sich z.B. wenig um die Lerninhalte kümmern, wenn ihnen eine zufällige Beantwortung eines 'multiple choice tests' noch genug Punkte für eine bestimmte Zugehörigkeit verspricht.

7. Indem der Schüler Leistungen als abstrakte vollbringen muß, lernt er zugleich, seine konkreten Lerninteressen zurückzustellen. Es kommt zu dem dauernden Widerspruch zwischen fremdbestimmten Lernanforderungen und konkreten Bedürfnissen, etwas Neues und Interessantes zu erfahren und zu lernen. Schöpferische Produktivität, Lernen aus eigenem Antrieb verkümmern. Der Schüler lernt, sich den Bedingungen entfremdeten Lernens und Arbeitens zu unterwerfen.

8. Der Schüler lernt, daß Chancen über die in individueller Konkurrenz erbrachten Leistungen verteilt werden und daß diese Zuweisung gerecht ist, weil sie prinzipiell keine andere als die individuellen Fähigkeiten zur Grundlage der sozialen Verteilung macht. Damit internalisiert der Schüler, daß sein Leistungsversagen allein ein individuelles selbstverursachtes ist. Er ist damit gezwungen, Inhalte, Methoden und Organisationsform der Schule zu akzeptieren; er verlernt es, diese in Frage zu stellen, die Frage nach Mitverantwortung der Schule und der Gesellschaft für sein Leistungsversagen zu stellen.

9. Schüler lernen es, ihr Selbstbild und ihre gesamte Persönlichkeit nach ihrer Fachleistungsfähigkeit einzustufen. Schüler, die als schwach leistungsfähig eingestuft werden, assoziieren mit ihrem Selbstbild häufiger Eigenschaften wie: traurig,

unfreundlich, unehrlich, schlecht, dumm, unangenehm. Sie haben eher das Gefühl, 'eine Niete zu sein', 'zu nichts gut zu sein' oder nichts zu haben, auf das sie stolz sein könnten. Dies wirkt im Sinn der sich selbst erfüllenden Prophezeiung, und gerade leistungsschwache Schüler erfahren so im Fachleistungskurssystem eine Behinderung der kognitiven und sozialen Entfaltung ihrer Persönlichkeit.

10. Das Fachleistungsprinzip regelt die Beziehung unter den Schülern nach der Leistung und nach dem Können. Diese Bewertung einer Leistung geschieht immer im Vergleich zur Leistung anderer. Daraus folgt: Das Versagen anderer hebt die eigene Leistung. Der Schüler muß deshalb das Versagen anderer wünschen. In die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander geht damit stets die Feindseligkeit und Angst mit ein, die zur gegenseitigen Isolation führen. Dadurch wird solidarisches Lernen, das Erkennen und Erstreben gemeinsamer Interessen unmöglich.

11. Das Fachleistungskurssystem orientiert sich mit seiner Einstufung an der Schülergruppe mit hoher Leistungsfähigkeit. Besonders für Schüler mit schlechten Lernvoraussetzungen bedeutet diese Fixierung auf Fachleistungsfähigkeit eine immense Verschärfung des Leistungsdrucks, da sie mit der gesamten Leistungsbreite ihres Jahrgangs konkurrieren müssen. Die Möglichkeit, erfolgreich zu sein und Selbstbestätigung zu bekommen, ist im Fachleistungskurssystem an der Gesamtschule ungleich geringer als z.B. an der Hauptschule oder an eine Realschule. Die Folgen für Leistungsmotivation und Selbstwertgefühl der C-Kurs-Schüler sind, wie Untersuchungen beweisen, katastrophal."<sup>70</sup>

### 8.3 Wertprinzipien, die leistungshomogenen Differenzierungsmodellen zugrunde liegen

Gesamtschulen, die auf der Grundlage leistungshomogener Differenzierungsmodelle arbeiten, liegt der Gedanke zugrunde, daß neben den Prinzipien der Gleichheit und der Billigkeit auf der Implementationsebene das Prinzip der Bedürftigkeit akzentuiert werden müsse.

---

<sup>70</sup> Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), Das Team-Kleingruppen-Modell (Hamburg, 1979), S. 14-16

Die Förderung des einzelnen und die Verteilung aller Schüler auf unterschiedliche Bildungswege im Sinne des Leistungsprinzips sind zwei Funktionen des Schulsystems, die eng miteinander verbunden sind. Ziel der Gesamtschule ist es gerade, gleiche Chancen bei der Verteilung von Wettbewerbsmöglichkeiten herauszustellen. Dieses Ziel wird aber weder durch Setting, noch durch Streaming erreicht.

Beide Differenzierungsmodelle erschienen deren Verfechtern von der Konzeption her als ein geeignetes Mittel, Chancenungleichheit zu reduzieren. Jeder Schüler sollte entsprechend seines Lerntempos und seines Leistungsvermögens gefördert werden. Beim Streaming bezieht sich die Differenzierungsmaßnahme auf alle Fächer, beim Setting lediglich auf die klassischen Hauptfächer. Nicht nur die guten Schüler, sondern in erster Linie die schwachen, glaubte man in den leistungshomogenen Gruppen angemessen unterrichten, d.h. letztlich optimal fördern zu können. Dabei wurde aber übersehen, daß man von falschen Grundannahmen ausging. Dazu gehört:

- Die vereinfachte Vorstellung von Intelligenz als einer angeborenen und konstanten Größe.
  - Die Annahme, daß IQ-Tests zuverlässige Aussagen über das potentielle geistige Leistungsvermögen des Getesteten und für jede Art der intellektuellen Tätigkeit machen könnten.
- (vgl. A.V. Kelly 1981, S. 20 ff)

Ausgehend von diesen Grundannahmen schien es nur folgerichtig, die Schüler auf der Grundlage von IQ-Tests in allen bzw. einigen Fächern einem bestimmten Leistungsniveau zuzuteilen. Die lern- und sozialpsychologischen Wirkungen dieser Differenzierungspraxis und als deren Folge die geringe Durchlässigkeit und schichtspezifische Auslese, wurden in den vorigen Kapiteln bereits ausführlich dargestellt und machten deutlich, daß hier ebensowenig wie im herkömmlichen Schulsystem die Gleichheit der Bildungschancen gewährleistet wird und das Prinzip der Bedürftig-

keit auch hier nicht zum Tragen kommen kann. Chancenungleichheit wird durch leistungshomogene Differenzierungsmodelle nicht verringert, vielmehr muß sich die Gesamtschule, die ihre Schüler in leistungshomogene Gruppen aufteilt, den Vorwurf gefallen lassen, daß sie durch diese Form der Differenzierung nur verschleierte, "was im dreigliedrigen Schulsystem kraß zutage tritt".<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> H.W. Kilz, "In A die Schlaun, in C die Doofen. Das System der Leistungskurse", Gesamtschule. Modell oder Reformruine? H.W. Kilz (Hrsg.), (Hamburg, 1980), S. 20

9. TEAM TEACHING ALS ORGANISATORISCHE VORAUSSETZUNG  
FÜR DIFFERENZIERUNGSMODELLE AUF DER GRUNDLAGE  
HETEROGENER GRUPPENBILDUNG

9.1 Standort, Definition, Grundprinzipien

Die Flexibilität der Gruppenbildung ist eine maßgebliche Eigenschaft jeder heterogenen Differenzierungspraktik (vgl. Kelly 1981, S. 113). Im Rahmen einer schulpädagogischen Systematik ist Team Teaching

"innerhalb der Gruppierung/Differenzierung anzusiedeln, die bezüglich der Schüler, der Lehrer und eben beider gesehen werden kann. Team Teaching zeigt sich somit als die Lehrer und Schüler umgreifenden kommunikative und kooperative Unterrichtsform, die in flexiblen Gruppierungen emanzipatorische Lernprozesse initiieren will."<sup>72</sup>

Der Begriff 'Team Teaching' wurde als Bezeichnung für eine Form der Unterrichts- und Lernorganisation aus dem amerikanischen übernommen, wo er bereits Anfang der 40-er Jahre im Zusammenhang mit einem Schulprojekt des Troy State Teacher College in Alabama auftauchte (vgl. Dechert 1972, S. 12). Wellendorf definiert den Begriff 'Team Teaching' als

"eine Form der Unterrichtsorganisation, bei der zwei oder mehr Lehrer (mit oder ohne Hilfskräfte) für Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts einer Schülergruppe gemeinsam verantwortlich sind."<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> R. Winkel, Theorie und Praxis des Team Teaching, Braunschweig, 1974, S. 244/245

<sup>73</sup> F. Wellendorf, "Team Teaching" in W. Horney, J.P. Ruppert, W. Schultze (Hrsg.), Pädagogisches Lexikon, (Gütersloh, 1970) S. 1165 - 1166

## 9.2 Motive zur Begründung der Unterrichtsorganisation des Team Teaching

Winkel untersuchte, mit welchen Argumenten Team Teaching in der deutschen Literatur gefordert und begründet wird und fand 6 Gruppen von Motiven, von denen die ersten zwei (1 und 2) in den Bereich adaptiver Begründungszusammenhänge fallen, und 4 (3 bis 6) emanzipatorische Interessen verfolgen.

### 9.2.1 Wirtschaftlich-industrielle Motive

Die Autoren, die Team Teaching in Anlehnung an wirtschaftlich-industrielle Erfordernisse fordern, gehen davon aus, daß in der heutigen, arbeitsteilig organisierten Berufswelt der teamfähige, d.h. kooperations- und entscheidungsfähige Arbeitnehmer gebraucht wird. Ein Zitat von Baumhauer kennzeichnet diese Position deutlich:

"Team-work ist eine Erfindung der Industrie. Während früher viele Arbeiten von einem einzigen Menschen geleistet werden konnten, erfordert die Komplexität der modernen Probleme und die Spezialisierung in allen Bereichen der Wissenschaft und der Technik ständig fortschreitende Arbeitsteilung einerseits, andererseits wiederum aber Zusammenarbeit ..., eben Team-work."<sup>74</sup>

Winkel bezeichnet dieses wirtschaftlich-industrielle Motiv als anti-emanzipatorisch, weil Team Teaching so zum Spielball wechselnder Interessen wird und zur Anpassung an sich wandelnde Wirtschaftsprozesse beitragen soll.

---

<sup>74</sup> Baumhauer zitiert in: R. Winkel, a.a.O., 1974, S. 275

### 9.2.2 Rationalisierung als Motiv für Team Teaching

Eine weitere Gruppe von Autoren spricht sich für Team Teaching aus ökonomischen Gründen aus. Der Rationalisierungseffekt des Team Teaching wird darin gesehen, daß Lehrerstunden besser genutzt werden können, wenn eine große Zahl von Schülern in dem gleichen Stoff unterrichtet wird. Von diesen Autoren wird bei der Unterrichtsorganisation des Team Teaching ausschließlich die Möglichkeit des Zusammenfassens vieler Schüler zu einer Großgruppe gesehen, die von einem Lehrer unterrichtet wird, wodurch die verbleibenden Lehrer für andere Arbeiten freigestellt wären. Team Teaching wird hier also verstanden als eine Unterrichtsform, die effektiver als der herkömmliche Unterricht ist. Weil mit Hilfe solcher Motive eine Anpassung an MTM-Vorstellungen intendiert wird, was besagen soll, daß mit einem Minimum an Bewegung und Zeit ein Maximum an Profit erzielt werden soll (MTM = Motion-Time-Management), lehnt Winkel diese Motive als adaptiv ab.

### 9.2.3 Didaktische Motive

Als didaktisches Motiv wird von Winkel die Integration bisher isoliert unterrichteter Themenbereiche durch kollektive Planung im Lehrerteam gesehen. Im curricularen Bereich wird die Möglichkeit gesehen, einen Unterrichtsinhalt in verschiedenen Fächern unter verschiedenen Gesichtspunkten darzustellen, wobei Team Teaching die Koordination der Aspekte erleichtert und dadurch dem Schüler das Erkennen von Zusammenhängen vereinfacht. Diese Überlegung zum Team Teaching, ebenso wie die folgenden, bezeichnet Winkel als emanzipatorisch, weil es hier

"auf eine Beseitigung bestehender Defekte und eine Befreiung aus Zwängen schulischer Wirklichkeit ankommt."<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup>R.Winkel, a.a.O., 1974, S. 276

#### 9.2.4 Psychologisch-soziologische Motive

Durch die Übertragung der Verantwortlichkeit beim Team Teaching vom Schulleiter auf das Lehrerteam, orientiert sich die Rolle des Teamlehrers sowohl gegenüber dem Schulleiter als auch gegenüber Lehrerkollegen und Schülern neu. Im Team Teaching verlieren Lehrer und Schüler ihre traditionellen Rollenfixierungen, die - so Winkel - von einem Autoritätsgefälle gekennzeichnet waren.

"Experimentell konnte der Zusammenhang von dominativem Fremdverhalten und passivem Eigenverhalten und späterer autoritärer Persönlichkeit mehrfach nachgewiesen werden. ... Das dominative Lehrerverhalten war in der Vergangenheit und ist bis auf den heutigen Tag vor allem deshalb möglich, weil der Lehrer isoliert von professioneller Mithilfe und Kontrolle wirkt(e) ... Diese Isolation hat unter anderem folgende Defekte zur Folge:

- a) Alleinige und daher oft unzureichende Problemlösungen im Klassenzimmer
- b) Erhebliche Leistungsunterschiede
- c) Uneinigkeit in der Unterrichtsbeurteilung
- d) Unkontrollierte Freiheitsräume im Lehr- und Erziehungsprozeß
- e) Verdrängung aufkommender Konflikte

... Team Teaching heißt Lehren und Lernen in Gruppen. Insofern unterscheidet es sich radikal vom Frontalunterricht innerhalb nicht kooperierender Klassen (Massen) und vom programmierten Unterricht (Einzelner).

... Die geeignete Gruppenart und die entsprechende soziale Verhaltensweise im Rahmen von Team Teaching weist die Teamgruppe als eine der organisierten Gruppen auf.

... Die Teamgruppe grenzt sich von anderen Gruppen insofern ab, als in ihr permanente Absprachen bezüglich der Aufgabenbereiche und -übernahme stattfinden. ... Um diese laufenden Absprachen zu gewährleisten, kommen von den vier Kommunikationsmustern nur das Kreismuster in Frage, in dem jeder mit jedem in gleicher Weise zu kommunizieren vermag ... Alle anderen Muster sind u.U. 'effektiver' und gewährleisten vielleicht einen schnelleren Datentransport, setzen aber andererseits Hierarchie, Marginalität oder Zentralisierung voraus, was dem Anspruch des Team Teaching zuwiderläuft.

... Vor dem Hintergrund dieser gruppendynamischen und kommunikationsorientierten Sachverhalte verlieren Lehrer und Schüler ihre traditionellen Rollen ... Lehrer und Schüler durchlaufen gemeinsam Lehr- und Lernprozesse, indem sie voneinander lernen und einander be-lehren. Beide bemühen sich im Team Teaching um Information und Kommunikation von Daten zur Wirklichkeit. Die Frage, wer denn nun lehre und wer lerne, entscheidet sich immer erst im Durchlaufen des kommunikativen Prozesses selbst. Insofern werden keine Rollen vorweg verteilt, und insofern gibt es im Team Teaching keine 'Lehrer' und 'Schüler' mehr, sondern nur kommunikativ Lehrende und Lernende ...

Die basale Verhaltensweise der so Lehrenden und Lernenden ist die Teamfähigkeit. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, Tätigkeiten des Lehrens und Lernens wechselseitig in flexiblen Gruppierungen aufeinander zu beziehen und nicht an Rollen zu binden und zum anderen, Prozesse des Lehrens und Lernens so zu steuern, daß die Informationen einen optimalen Zugang und Durchgang erhalten ... Auf diese Teamfähigkeit sind eine Reihe weiterer Verhaltensweisen bezogen, von denen die folgenden vielleicht die wichtigsten sind:

- a) Kritikfähigkeit
- b) Kooperationsfähigkeit
- c) Selbststeuerungsfähigkeit
- d) Frustrationstoleranzfähigkeit
- e) Gruppenfähigkeit

... Im Team Lehrende und Lernende werden jedoch nur dann neuerlich starre Rollenfixierungen verhindern können, wenn sie sich selbst und der eigenen Gruppe gegenüber in kritischer Distanz bleiben. Durch Prozeßanalysen sind eventuell auftauchende Phänomene, wie Gruppendruck, Abkapselung oder Normenbildung laufend zu hinterfragen."<sup>76</sup>

#### 9.2.5 Pädagogische Motive

Als pädagogische Motive bezeichnet Winkel solche, die eine Veränderung des Erziehungsprozesses durch Team-Teaching intendieren, wobei Kommunikation und Kooperation für ihn die entscheidenden Bestimmungsgrößen darstellen.

---

<sup>76</sup>R.Winkel, a.a.O., 1974, S. 323/324

Die pädagogischen Möglichkeiten der Teamarbeit lassen sich in drei Punkten fassen:

1. Das Lehrerteam ist eine feste Bezugsgruppe für die von ihm betreuten Schüler. Die personale Orientierung wird dadurch für die Schüler erleichtert. Überdies weist Rutter (1980) darauf hin, daß Lehrer für ihre Schüler normative Modelle darstellen und dies

"nicht nur in ihrer Art mit Schülern umzugehen, sondern auch in ihrem internen Interaktionsstil und in ihrer Einstellung gegenüber der Schule."<sup>77</sup>

Team-Arbeit praktizierende Lehrer erfahren demnach nicht nur selbst die Vorteile und Schwierigkeiten der Gruppenarbeit, sondern vermitteln ihren Schülern gleichzeitig ein Modell für deren eigenes Agieren in der Schülergruppe.

2. Innerhalb des Lehrerteams kann ein verbindliches und verhaltensrelevantes pädagogisches Konzept entwickelt werden. Dies scheint ein wesentlicher Gesichtspunkt zu sein, wenn man bedenkt, daß ein häufiger Lehrerwechsel und damit verbunden ein stetiger Wechsel des Unterrichtsstils bei den Schülern zu Orientierungsschwierigkeiten und damit zu Disziplinschwierigkeiten führt. Untermuert wird dieser Aspekt durch die Untersuchung Rutter's, der feststellen konnte, daß eine Zusammenarbeit der Lehrer auf der Basis konsensfähiger Ziele zu einem positiven Arbeitsklima führte, das sich wiederum positiv auf den Unterricht auswirkte (vgl. Rutter 1980, S. 227).
3. Team Teaching ermöglicht gegenseitige Hospitation der Lehrer, wobei der hospitierende Lehrer entweder als Unterrichtshilfe

---

<sup>77</sup> M. Rutter [et.al.]: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. (Weinheim, 1980), S. 222

eingesetzt werden kann oder aber als Beobachter des Unterrichtsgeschehens. Die Arbeit im Team erhöht durch gegenseitige Anregung und Kritik die Kompetenz der beteiligten Lehrer sowohl im fachdidaktisch und methodischen Bereich, als auch im pädagogisch-psychologischen. Besonders die Zusammenhänge zwischen den Interaktionsmustern im Unterricht einerseits und dem Schülerverhalten und den Schülerleistungen andererseits können beim Team Teaching durch den als Beobachter eingesetzten Lehrer aufgedeckt werden (Brophy/Good 1976). Erst dadurch ist die Möglichkeit gegeben, Mechanismen, wie die der Self-fulfilling-prophecy (Rosenthal/Jacobsen 1974), d.h. Interaktionsmustern zwischen Lehrern und Schülern, die bewirken, daß sich Schüler so verhalten, daß sie die Erwartungen des Lehrers bestätigen, bewußt zu machen und zu durchbrechen.

#### 9.2.6 Schulreformerische Motive

"Eine letzte Gruppe von Autoren sieht Team Teaching im Zusammenhang mit einer notwendigen Gesamtreform unserer Schulen. Sie stützen sich z.T. expressis verbis auf die zuvor referierten emanzipatorischen Überlegungen, weisen auf die Notwendigkeit einer Zusammenschau didaktisch-methodischer und psychologisch-soziologischer Begründungszusammenhänge hin ... und wollen darüber hinaus kooperierendes Lehren und Lernen in eine Reform der Schule eingebettet wissen."<sup>78</sup>

#### 9.3 Team-Modelle

Winkel stellt die Organisationsformen des Team Teaching unter zwei Aspekten dar:

- dem organisatorischen (Einsatz des Teams) und
- dem didaktischen (fachliche Ausrichtung des Teams).

---

<sup>78</sup>R. Winkel, a.a.O., 1974, S. 278

"Jedes Lehrerteam kann horizontal (auf einer Schuljahresstufe), vertikal (über mehrere Schuljahresstufen hinweg) unterrichten. Darüber hinaus unterscheidet der didaktische Aspekt das fachspezifische Team (ein Team unterrichtet einen Fachbereich), das fächerübergreifende Team (ein Team unterrichtet mehrere Fachbereiche) und das Gesamtfächer-Team (ein Team unterrichtet alle Fachbereiche). Die innere Struktur des Teams ist dabei ohne Einfluß."<sup>79</sup>

Folgende neun Team-Modelle ergeben sich hieraus:

- "a) das fachspezifische Team im horizontalen Einsatz
- b) das fachspezifische Team im vertikalen Einsatz
- c) das fachspezifische Team im gemischten Einsatz
- d) das fächerübergreifende Team im horizontalen Einsatz
- e) das fächerübergreifende Team im vertikalen Einsatz
- f) das fächerübergreifende Team im gemischten Einsatz
- g) das Gesamtfächer-Team im horizontalen Einsatz
- h) das Gesamtfächer-Team im vertikalen Einsatz
- i) das Gesamtfächer-Team im gemischten Einsatz."<sup>80</sup>

Die neun grundlegenden Organisationsformen des Team Teaching sollen in den folgenden Abbildungen veranschaulicht werden:

---

<sup>79</sup>R. Winkel, a.a.O., 1974, S. 305

<sup>80</sup>R. Winkel, a.a.O., 1974, S. 311

Abb. 21: Organisationsformen des Team Teaching

1. Modell:

Das fachspezifische Lehrerteam im horizontalen Einsatz

| Schuljahre | 1 | 2      | 3 | 4 |
|------------|---|--------|---|---|
| Klassen a  |   | Mathe- |   |   |
| b          |   | matik- |   |   |
| c          |   | Team   |   |   |

2. Modell:

Das fachspezifische Lehrerteam im vertikalen Einsatz

| Schuljahre | 1            | 2 | 3 | 4 |
|------------|--------------|---|---|---|
| Klassen a  |              |   |   |   |
| b          | Deutsch-Team |   |   |   |
| c          |              |   |   |   |

3. Modell:

Das fachspezifische Lehrerteam im gemischten Einsatz

| Schuljahre | 1 | 2 | 3              | 4 |
|------------|---|---|----------------|---|
| Klassen a  |   |   |                |   |
| b          |   |   | Englisch- Team |   |
| c          |   |   |                |   |

4. Modell:

Das facherübergreifende Lehrerteam im horizontalen Einsatz

| Schuljahre | 1 | 2 | 3         | 4 |
|------------|---|---|-----------|---|
| Klassen a  |   |   | Sozial-   |   |
| b          |   |   | kundli-   |   |
| c          |   |   | ches Team |   |

## 5. Modell:

Das fächerübergreifende Lehrerteam im vertikalen Einsatz

| Schuljahre | 1                        | 2 | 3 | 4 |
|------------|--------------------------|---|---|---|
| Klassen a  |                          |   |   |   |
| b          |                          |   |   |   |
| c          | Naturwissenschaftl. Team |   |   |   |

## 6. Modell:

Das fächerübergreifende Lehrerteam im gemischten Einsatz

| Schuljahre | 1                                | 2 | 3 | 4 |
|------------|----------------------------------|---|---|---|
| Klassen a  | Religions-<br>kundliches<br>Team |   |   |   |
| b          |                                  |   |   |   |
| c          |                                  |   |   |   |

## 7. Modell:

Das Gesamtfächer-Team im horizontalen Einsatz

| Schuljahre | 1 | 2 | 3 | 4                          |
|------------|---|---|---|----------------------------|
| Klassen a  |   |   |   | Gesamt-<br>fächer-<br>Team |
| b          |   |   |   |                            |
| c          |   |   |   |                            |

## 8. Modell:

Das Gesamtfächer-Team im vertikalen Einsatz

| Schuljahre | 1                 | 2 | 3 | 4 |
|------------|-------------------|---|---|---|
| Klassen a  | Gesamtfächer-Team |   |   |   |
| b          |                   |   |   |   |
| c          |                   |   |   |   |

9. Modell:  
Das Gesamtfächer-Team im gemischten Einsatz

| Schuljahre | 1 | 2                      | 3 | 4 |
|------------|---|------------------------|---|---|
| Klassen a  |   |                        |   |   |
| b          |   | Gesamt-<br>fächer-Team |   |   |
| c          |   |                        |   |   |

(Quelle: R. Winkel, a.a.O., 1974, S. 307/308)

"In den ersten drei Modellen kann ein fachspezifisches Team einen bestimmten Fachbereich, z.B. in den Klassen 2a, 2b und 2c, horizontal lehren, in den Klassen 1b, 2b, 3b und 4b vertikal und in den Klassen 3b/3c und 4b/4c bzw. 3b/4c gemischt.

In den Team Teaching-Modellen vier bis sechs wurde ein fächerübergreifendes Lehrerteam die Klassen 3a, 3b und 3c im Fachbereich Sozialkunde horizontal unterrichten, die Klassen 1c, 2c, 3c und 4c vertikal und die Klassen 1a/1b und 2a/2b bzw. 1a/2a und 1a/2b gemischt.

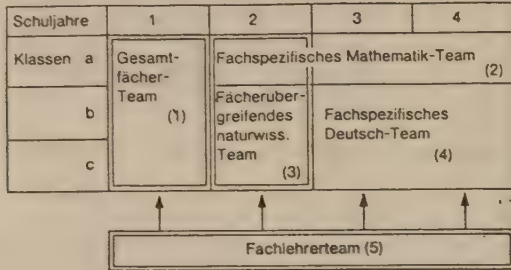
Und schließlich eröffnen sich drei Modelle für das Gesamtfächer-Team, das alle Fachbereiche z.B. in den Klassen 4a, 4b und 4c horizontal, in den Klassen 1a, 2a, 3a und 4a vertikal und schließlich in den Klassen 2b/2c und 3c gemischt lehrt.

Jede Schule kann natürlich ein bestimmtes Team Teaching-Modell praktizieren oder auch mehrere realisieren. So ist es denkbar, daß nur fachspezifische Teams im horizontalen Einsatz wirken oder (zusätzlich) fächerübergreifende Teams vertikal unterrichten. Das endgültige schulische Team Teaching-Modell wird von einer Reihe von Faktoren abhängen, von denen die jeweiligen Lehrerqualifikationen, die curricularen Ziele, die Gruppierung der Schüler, die Gebäudeeinrichtungen, nur die herausragenden sind. Grundsätzlich ist eine Vielfalt an Organisationsformen an jeder Schule realisierbar."<sup>81</sup>

<sup>81</sup>R. Winkel, a.a.O., 1974, S. 308

Die folgende Abbildung zeigt eine der möglichen Kombinationen.

Abb. 22: Kombinationsmöglichkeit im Team Teaching



(Quelle: R. Winkel, a.a.O., 1974, S. 309)

Diese Abbildung veranschaulicht,

"daß die drei ersten Schuljahre von einem Gesamtfächer-Team horizontal unterrichtet werden. Ein zweites Team wirkt als fachspezifisches im mathematischen Bereich der Klassen 2a, 3a und 4a, also vertikal. Ein drittes Team unterrichtet fächerübergreifend und horizontal alle Naturwissenschaften in den Klassen 2a, 2b und 2c.

Und letztlich arbeitet ein fachspezifisches Deutsch-Team im gemischten Einsatz in den Klassen 3b/3c und 4b/4c. Die jeweils restlichen Fachbereiche sind u.U. in der Hand von Fachlehrern, die untereinander das fünfte Team, ein Fachlehrerteam, bilden. Jedes der ersten vier Teams betreut eine andere Großgruppe als 'Klassenlehrerteam'. Die Klassen 1a, 1b und 1c sind dem Gesamtfächer-Team zugewiesen. Die Klassen 2a, 2b, 2c bilden eine Großgruppe, der das naturwissenschaftliche Team im besonderen Maße zur Seite steht. Die Klassen 3a und 4a sollen vom fachspezifischen Mathematik-Team betreut werden, und die Klassen 3b/3c und 4b/4c werden vom fachspezifischen Deutsch-Team beraten. Das Fachlehrerteam (Sport, Kunst, Musik etc.) steht allen Schülern zur Verfügung."<sup>82</sup>

<sup>82</sup>R. Winkel, a.a.O., 1974, S. 309/310

#### 9.4 Zusammenfassung

Die Kooperation der Lehrer ist eine Grundvoraussetzung für Differenzierungsmaßnahmen wie die der 'Flexiblen Differenzierung' oder des Team-Kleingruppen-Modells. Neueste Untersuchungen (vgl. Rutter 1980) unterstreichen die Bedeutung der Team-Arbeit an Schulen als einen Faktor, der entscheidend die 'Atmosphäre' einer Schule prägt. Das allgemeine soziale Klima einer Schule ist wiederum von entscheidender Bedeutung für das Verhalten und die Schulleistungen der Schüler.

Rutter geht davon aus, daß die Lehrer ebenso wie die Schüler das Gefühl der Mitverantwortung, der Anerkennung und des 'Sich-mit-der Schule-identifizieren-Könnens' brauchen (vgl. Rutter 1980, S. 227).

"Die 'Atmosphäre' einer Schule hängt zum großen Teil davon ab, inwieweit diese Schule ein zusammenhängendes Ganzes darstellt, inwieweit m.a.W., im Hinblick auf bestimmte Ziele und Methoden ein Konsens besteht, der vom gesamten Kollegium getragen wird ... Wo die Lehrer im Rahmen eines effizienten Systems auf der Basis konsensfähiger Ziele zusammenarbeiten, entstand ganz offensichtlich auch ein insgesamt günstiges Arbeitsklima, das sich wiederum positiv auf den Unterricht auswirkte."<sup>83</sup>

"Wo das Kursprogramm kooperativ geplant wurde, lagen die Anwesenheitsquoten höher und die Delinquenzquoten niedriger. Die gemeinsame Planung erleichterte nicht nur die Abstimmung des Unterrichtsangebots, sondern vermittelte dem einzelnen Lehrer auch die Erfahrung der Unterstützung durch die Gruppe."<sup>84</sup>

Allgemeinverbindliche Normen und Regeln sind also die Grundlage für die effektive Zusammenarbeit von Lehrern. Sie lassen sich nur aufrechterhalten,

---

<sup>83</sup>M. Rutter [et.al.], a.a.O., 1980, S. 226/227

<sup>84</sup>M. Rutter [et.al.], a.a.O., 1980, S. 226

"wenn innerhalb des Kollegiums kooperative Arbeitsformen praktiziert werden, und wenn die Lehrer sich selbst einer Gruppe zugehörig fühlen, deren Wertorientierungen sie teilen können."<sup>85</sup>

Kooperation zwischen Lehrern bringt also eine arbeitstechnische und psychologische Entlastung der Lehrer mit sich und ermöglicht andererseits das Transparentmachen der Wirkweise von Lehrerurteilen und Lehrerverhalten. Darüber hinaus ist Team Teaching als eine Bedingung zu verstehen, die grundlegend für die optimale Förderung der Schüler in kleinen Gruppen ist.

---

<sup>85</sup>M. Rutter, [et.al.] a.a.O., 1980, S. 228

## 10. DIFFERENZIERUNGSMODELLE AUF DER GRUNDLAGE HETEROGENER GRUPPENBILDUNG

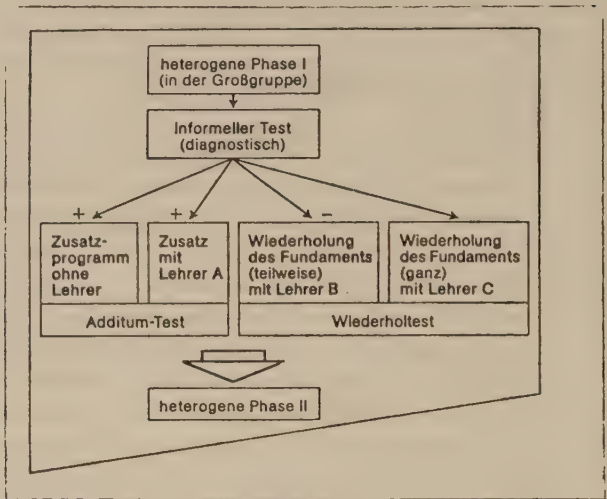
### 10.1 Flexible Differenzierung

#### 10.1.1 Organisationsform

Die Form der Flexiblen Differenzierung wurde als Alternative zum Streaming- und Settingsystem konzipiert. Prinzip der Flexiblen Differenzierung ist es, zur Vermeidung der Effekte, die durch die durchgängig homogene Gruppierung hervorgerufen wurden, die Form der Gruppierung flexibel zu halten. D.h. daß ein bewußter Wechsel zwischen verschiedenen Unterrichtsmaßnahmen und Gruppierungsformen durchgeführt wird. Heterogener Großgruppenunterricht wechselt mit homogenem Kleingruppenunterricht und Formen der Einzel- und Partnerarbeit. Das Fundamentum - die für alle Schüler gleiche curriculare Ausgangsbasis - wird in der Großgruppe vermittelt. Nach einer für alle Schüler verbindlichen Lernzielkontrolle kehren die Schüler in homogene Kleingruppen und zu unterschiedlichen Arbeitsformen zurück. In der Kleingruppe und im Einzelunterricht wird das in der Großgruppe Vermittelte aufgearbeitet. Die Großgruppe ist bei diesem Differenzierungsmodell die Bezugsgruppe, auf die hin alle Differenzierungsmaßnahmen ausgerichtet sind.

Die homogene Gruppierung in der Kleingruppe innerhalb flexibler Differenzierungssysteme kann als eine Weiterentwicklung der Fachleistungsdifferenzierung - verlagert in die Kleingruppe - verstanden werden. Insofern stellt dieses Differenzierungssystem ein Modell dar, das seinen Standort zwischen den Modellen auf der Grundlage homogener Gruppierung und denen rein heterogener Gruppierung findet.

Abb. 23: Schema des Ablaufs einer Unterrichtseinheit im flexiblen Differenzierungssystem



(Quelle: Ch. Edelhoff, "Gesamtschule Fröndenberg", W. Keim (Hrsg.), Gesamtschule, (Hamburg, 1976), S. 83)

#### 10.1.1.1 Großgruppenunterricht

Die Zahl der Schüler einer Großgruppe hängt wesentlich von den räumlichen Gegebenheiten einer Schule, von der Anzahl der parallel geführten Klassen, sowie von den zur Verfügung stehenden technischen Medien ab. Die Großgruppe ist eine vom Lehrer geführte und durch den Lehrervortrag gekennzeichnete Aktivität. Die Zusammenfassung mehrerer Klassen zu Schülergroßgruppen geschieht meist zu Beginn einer Unterrichtseinheit. Die Absicht, die mit der Großgruppe verbunden wird, ist:

- a) Allen Schülern dieselben Informationen zu geben, sei es durch einen Lehrervortrag, einen Schülervortrag oder die Darbietung von Anschauungsmaterial.
- b) Den durch diese Unterrichtsform freigestellten Lehrern zu ermöglichen, neue Funktionen zu übernehmen, wie z.B. die des Helfers (Bedienen der technischen Medien) oder die des Beobachters (Auswerten des Lehrerverhaltens, Beobachten einzelner Schüler oder Schülergruppen).

#### 10.1.1.2 Kleingruppenunterricht

Spätestens seit der Reformpädagogik wird Kleingruppenunterricht als die gegenüber dem Frontalunterricht optimalere Organisationsform von Unterricht gesehen (vgl. A. Gutt/E. Nyssen 1979, S. 103). Die pädagogischen Absichten, die mit dem Kleingruppenunterricht verfolgt werden, sollen im folgenden zusammengefaßt wiedergegeben werden:

- Im Gegensatz zum Frontalunterricht ermöglicht die Arbeit in der Kleingruppe eine höhere Kommunikationsdichte durch die Erweiterung der Lehrer-Schüler-Kommunikation und der zwischen den Schülern.
- Durch die größere Kommunikationsbereitschaft in der Kleingruppe wird es dem einzelnen Schüler ermöglicht, eigene Lösungswege zu finden und einzubringen.
- In der Kleingruppe ist der Schüler gezwungen, sich mit der Meinung anderer auseinanderzusetzen und sich selbst eine eigene Meinung zu bilden.
- Die erhöhte Aktivität erfordert vom Schüler Kooperationsbereitschaft und soziale Verhaltensweisen (vgl. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), 1974).

- Die dominierende Stellung des Lehrers im Unterricht wird abgebaut.
- Unterschiedliche Fähigkeiten und Interessen der Schüler können in der Gruppenarbeit gleichberechtigt eingebracht werden (vgl. Gutt/Nyssen 1979, S. 105).

Im allgemeinen wird davon ausgegangen, daß die optimale Gruppengröße bei 5 - 7 Schülern liegt. Bei dieser Gruppengröße läßt es sich noch vermeiden, daß

- sich Gruppenmitglieder der Kommunikation entziehen
- sich Untergruppen bilden
- die Diskussion sich zentralisiert und die Aufmerksamkeit aller auf eine Zentralfigur gelenkt wird.

(Vgl. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), 1974).

Mit der Gruppierung der Schüler in homogenen Kleingruppen wird im Rahmen der flexiblen Differenzierung erwartet, daß jeder Schüler gemäß seines jeweiligen individuellen Leistungsstandes gefördert werden kann. Unterschiedliche Lernfortschritte in der heterogenen Phase im Großgruppenunterricht sollen also in der homogenen Phase aufgefangen werden.

#### 10.1.1.3 Einzelarbeit

Neben der Arbeit in homogenen Kleingruppen spielt auch die Einzelarbeit bei der flexiblen Differenzierung eine wesentliche Rolle. Die didaktische Absicht, die mit Einzelarbeitsphasen verfolgt wird, ist einerseits die, daß dem Schüler nach der Aufnahmephase eine individuelle Verarbeitungsmöglichkeit gegeben wird. Verarbeitung, Vertiefung und Anwendung des Gelernten in Stillarbeit ermöglichen dem Schüler individuelle Lernprozesse in einer entspannten Lernsituation. Andererseits hat der Lehrer

die Möglichkeit, individualitätsbezogene Hilfestellung zu geben (vgl. Geißler 1973, S. 220 ff). Diese Einzelarbeitsphasen bieten sich darüber hinaus an, mit programmiertem Lernmaterial zu arbeiten oder den Computer im Unterricht einzusetzen.

#### a) Programmierter Unterricht

##### - Ziele

Zu den Vorteilen programmierten Lernens gehört es, daß der Schüler - entsprechend der Prinzipien des 'zielerreichenden Lernens' ('Mastery Learning' - vgl. Bloom 1973) - nach seiner individuellen Lerngeschwindigkeit im Lernprogramm voranschreiten kann und er bei jedem Lernschritt selbst aktiv wird. Darüber hinaus ist programmiertes Unterrichtsmaterial dazu geeignet, Komponenten des personalen Lerndialogs, wie Motivation, Informationsangebot, Bestätigung und Führung in Buchform für jeden Schüler verfügbar zu machen (Haefner 1976). Dadurch eröffnet sich nicht nur für den Schüler eine neue, selbständige Form des Lernens, vielmehr gewährt der programmierte Unterricht auch dem Lehrer die Möglichkeit der Differenzierung innerhalb der Schulklasse.

Programmiertes Lernen kann nach Flehsig (1967) für einen nach vier Merkmalen differenzierten Unterricht nutzbar gemacht werden:

1. Eine Differenzierung des Unterrichts nach der Lernzeit
2. Eine Differenzierung nach dem Lernziel; was bedeutet, daß Schüler neben einem Grundstock gemeinsamer Lernziele verschiedene Dinge mit unterschiedlicher Intensität lernen.
3. Eine Differenzierung nach dem Lehrverfahren, wobei gleiche Lernziele auf verschiedenen Lernwegen erreicht werden sollen. Hierbei geht man von den Erkenntnissen der TTI-Forschung

(vgl. 10.2) aus und wählt, entsprechend der Schülerpersönlichkeit zur Erreichung eines Lernzieles verschiedene Treatments, also hier Programmierungsprinzipien aus.

4. Differenzierung nach der Art der Unterweisung:  
Kollektive-individuelle Unterweisung.

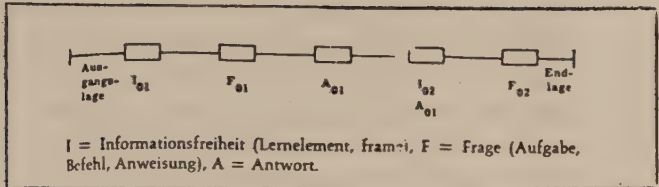
#### - Programmierungsmodelle

Bislang wurden verschiedene Programmierungsmodelle entwickelt, die der Vollständigkeit halber im folgenden kurz dargestellt werden.

##### 1. Das lineare Programm

Das 'lineare Programm' geht auf die Lerntheorie Skinner's zurück. Der Lernstoff wird in kleine Lerneinheiten zerlegt, die logisch und lernpsychologisch zu Sequenzen aneinandergereiht werden. Diese 'Step-by-Step-Technik' soll gewährleisten, daß der Schüler selbständig mittels Programm von Lernelement zu Lernelement geführt werden kann. Die Informationseinheiten schließen mit einer Frage oder einer Aufforderung ab, so daß der Schüler gezwungen ist, konstruktiv zu werden, indem er eine Antwort niederschreibt. Zu Beginn der nächsten Informationseinheit wird ihm die richtige Lösung vorgegeben. Grafisch läßt sich das 'lineare Programm' folgendermaßen darstellen (vgl. Grünfeld 1966, S. 105).

Abb. 24: Das lineare Programm

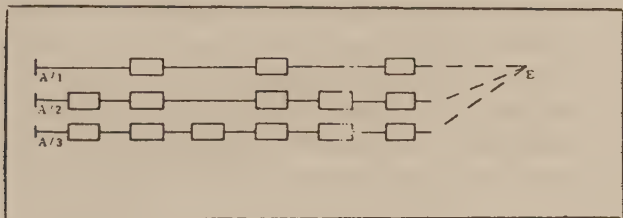


(Quelle: W. Grünfeld, "Individualisierung durch programmierte Unterweisung? (1966)", W.P. Teschner (Hrsg.), Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts, (Göttingen, 1971), S.105)

## 2. Parallelprogramme

Ausgehend von der Überlegung, daß der Wissensstand von Schülern sehr unterschiedlich sein kann, wurden Programme mit unterschiedlicher Ausgangslage, aber gleichwertiger Endlage, entwickelt. Ziel dieser Programme war es, so jedem Schüler entsprechend seines individuellen Lernstandes ein entsprechendes Lernprogramm auszuhandigen. In der Praxis scheiterte diese Programmkonzeption jedoch wegen der großen Anzahl von Programmen, die sie bedingt (vgl. Grünfeld 1966, S. 109).

Abb. 25: Das Parallelprogramm



(Quelle: W. Grünfeld, a.a.O., 1966, S. 109)

### 3. Die Gate-Item-Technik

Um der Flut der Programme, die bei der Technik der Parallelprogramme entsteht, entgegenzuwirken, hat das American Institut for Research die sogenannte 'Gate-Item'-Technik entwickelt. Gate-Items (Torelemente), die den einzelnen Lernelementen vorangestellt werden, lassen den Lernenden nur dann in einer Sequenz arbeiten, wenn er die Information dieser Sequenz tatsächlich benötigt. Sie leiten ihn im Programm weiter, wenn er die Information nicht braucht (vgl. Grünfeld 1966, S. 109).

Abb. 26: Die Gate-Item-Technik

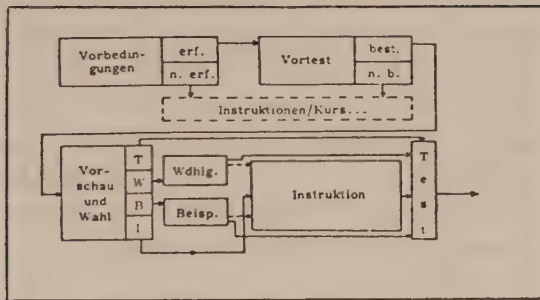


(Quelle: W. Grünfeld, a.a.O., 1966, S. 109)

### 4. Die Criterion-Programming-Technik

Hier wird jeder Sequenz eine Vorwahl-Einheit (criterion-option) vorangestellt, in der dem Lernenden das Thema der nächsten Sequenz oder des gesamten Programms mitgeteilt wird. Entsprechend der folgenden Abbildung ermöglicht dann das Programm dem Schüler die Wahl zwischen verschiedenen Vorgehensweisen. Ist er der Meinung, keine Instruktion mehr zu benötigen, kann er zur Überprüfung seines Wissensstandes sofort den Abschlußtest machen. Ist dies nicht der Fall, werden ihm eine ausführliche Instruktion, eine kurze Wiederholung oder eine Reihe von Beispielen zur Erläuterung angeboten (vgl. Grünfeld 1966, S. 110).

Abb. 27: Die Criterion-Programming-Technik

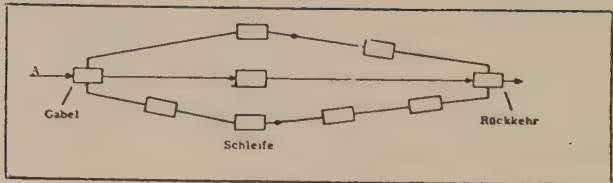


(Quelle: W.G. Grünfeld, a.a.O., 1966, S. 110)

## 5. Verzweigte Programme

Die Grundlage für verzweigte Programme bildet der Linearentwurf. Das Fortschreiten im Programm wird hier vom Wissen und vom Verständnis abhängig gemacht, das ein Schüler in seiner Antwort zeigt. Entsprechend dieser Antwort wird er von einem Verzweigungspunkt aus (Gabel) auf verschiedenen weiten Wegen (loops) zur Endlage gebracht. Verschiedene Wege, vom einfachen Auswahlprogramm (simple program) über das einfache Umwegprogramm (simple Subsequenz), das Rückführungsprogramm (wash-ahead program), bis zum komplexen Rückführungsprogramm (complex washback program), sind dann möglich (vgl. Grünfeld 1966, S. 111).

Abb. 28: Verzweigte Programme

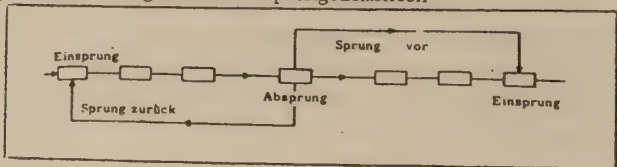


(Quelle: W. Grünfeld, a.a.O., 1966, S. 111)

#### 6. Lineare Programme mit Sprungelementen

Hierbei handelt es sich um eine Art 'verzweigtes Programm' mit zwei Schleifen, von denen eine kein Lernelement enthält. An einem Torelement erhält der Schüler - entsprechend seiner richtigen oder falschen Lösung - die Aufforderung, ein Lernelement zu überspringen oder zu wiederholen (vgl. Grünfeld 1966, S. 112/113).

Abb. 29: Lineare Programme mit Sprungelementen



(Quelle: W. Grünfeld, a.a.O., S. 113)

#### - Probleme im Unterricht mit programmiertem Material

Die Arbeit mit Lehrprogrammen findet ihren Platz dort, wo es darum geht, mit differenzierten Arbeitsmitteln individuelle Leistungsfälle einzelner Schüler gezielt zu beheben und somit eine Akkumulation nicht bewältigter Lernleistungen zu vermeiden. Für Schüler

ohne Leistungsausfälle sollte programmiertes Lernmaterial als zusätzliches Lernangebot bereitstehen. Problematisch scheint es allerdings, wenn dieses Lernmaterial nicht nur zur Vertiefung der jeweiligen Unterrichtseinheit dient, sondern spätere Lernziele vorwegnimmt.

Leistungsausfälle müssen, damit programmiertes Material sinnvoll eingesetzt werden kann, mittels spezifischer Tests diagnostiziert werden, was eine exakte Lernzielanalyse voraussetzt. Bislang fehlen allerdings pädagogische Tests ebenso wie programmiertes Unterrichtsmaterial (vgl. Keim 1977, S. 84). Zwar wurde eine Vielzahl von Programmiermodellen entwickelt, wie dies die Darstellung auf den vorhergehenden Seiten zeigte, doch scheint die im herkömmlichen Schulsystem vorwiegend praktizierte Form des Frontalunterrichts der Grund dafür zu sein, daß seitens der Lehrerschaft kein Bedarf nach programmiertem Material besteht und demzufolge auch vom Handel kaum angeboten wird.

#### b) Computerunterstützter Unterricht (CUU)

##### - Ziele

Der CUU geht über den im letzten Abschnitt beschriebenen programmierten Unterricht weit hinaus. Haefner (1977) definiert CUU folgendermaßen:

"Unter CUU (auch rechnerunterstützter Unterricht) versteht man Lehr- und Lernsituationen, in denen der Lernende mit einem in einer elektronischen Datenverarbeitungsanlage gespeicherten Programm in Interaktion tritt, d.h. es wird zwischen Lernendem und Computer ein begrenzter Dialog aufgebaut, in dem der Computer Information, die er vom Lernen-

den erhält, verarbeitet. Als Konsequenz dieses Verarbeitungsprozesses wird dem Lernenden über Bildschirm, Druckwerk oder Lautsprecher Information ausgegeben. Im CUU ist der Computer also mehr als ein Medium; er ist bei geeigneter Programmierung in der Lage, ein individuelles Informationsangebot zu machen. Dies erfolgt unter voller Nutzung extrem hoher Datenverarbeitungsgeschwindigkeiten und sehr hoher Speicherfähigkeit."<sup>86</sup>

Im Gegensatz zum programmierten Unterrichtsmaterial ermöglicht das Medium Computer, gezielte Anfragen des Lernenden zu beantworten. Über die Informationsdarbietung hinaus erfolgt hier auch eine gezielte Informationsverarbeitung.

Innerhalb des CUU wird unterschieden zwischen:

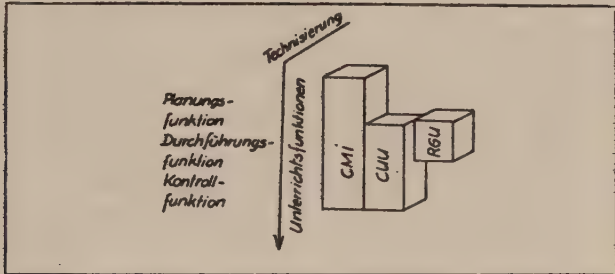
- computergeleiteter Instruktion  
(CMI = Computer Managed Instruction)
  - computerunterstützter Instruktion  
(CUU, CAI = Computer Administered Instruction)
  - rechnergestützter Instruktion  
(CSI = Computer Supported Instruction, RGU = rechnergesteuerter Unterricht)
- (vgl. Lorbeer 1979, S. 21)

---

<sup>86</sup>K. Haefner, "Computerunterstützter Unterricht", H. Rombach (Hrsg.), Wörterbuch der Pädagogik, (Freiburg, 1977), S. 167

Die folgende Abbildung veranschaulicht die Klassifikationsebenen

Abb. 30: Unterscheidungsebenen innerhalb des CUU



(Quelle: W. Lorbeer, Computer in der Schule?, (München, 1979), S. 21)

"Computergeleitete Instruktion integriert alle Unterrichtsfunktionen im Rechnerprogramm bzw. der Programmeinheit. Auch beratende Funktionen für den Lernfortgang des Schülers werden durch Maschinendialog übernommen. Die computergestützte Instruktion wird im deutschen Sprachbereich durch Freibichler als 'computerunterstützter Unterricht' eingeführt ... Er wird definiert als 'alle jene on-line Anwendungen ... die irgendeine Lehr- oder Lernfunktion beinhalten.'<sup>87</sup>

"Vorbereitung und Planung des Unterrichts sowie die Einpassung in curriculare Sequenzen übernimmt im CUU der Lehrer. Die Durchführungsfunktionen des Unterrichts sind mit geringen Abweichungen (z.B. Materialgaben und Arbeitsblätter) im Programm integriert. Unter Umständen vollzieht sich nicht nur die Kontrolle der einzelnen Lehrschritte, sondern auch die notenrelevante Testung on-line.

Die rechnergestützte Instruktion, der rechnergestützte Unterricht, unterscheidet sich vom CUU nur graduell durch die Anzahl der Lehrfunktionen, die das Rechnerprogramm

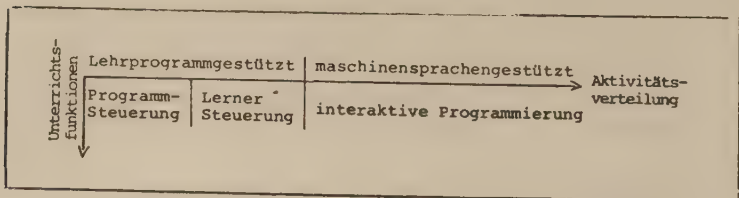
<sup>87</sup> W. Lorbeer, Computer in der Schule? (München, 1979), S. 21/22

übernimmt. Im Klassifikationswürfel wäre er im Technisierungsgrad unter CUU anzuordnen, jedoch sind die Übergänge fließend."<sup>88</sup>

Eine weitere Unterscheidung trifft Lorbeer zwischen Programmsteuerung und Lernersteuerung.

"Wenn das Lehrprogramm die Lernerfolge registriert und dem Lerner daraufhin eine neue Aufgabe zuweist, im Extremfall der Lerner keine Eingriffsmöglichkeit auf den Ablauf hat, liegt reine Programmsteuerung vor. Bei der 'Lernersteuerung' stehen dem Lerner innerhalb des Programms zahlreiche Möglichkeiten zur Verfügung, Parameter eines gegebenen Problems zu beeinflussen. In beiden Fällen vollzieht sich der Austausch von Lerner und Maschine jedoch im Rahmen des Programms, also im Rahmen der im Programm realisierten Lehrintention. Eine weitere Ausweitung der Lerneraktivität liegt vor, wenn der Lerner die Maschine selbst zum Zwecke von Problemlösungen schafft, also programmiert. Der Computer ist ihm dann voll als Arbeitsmittel erschlossen. Die Programmierung zum Zwecke von Problemlösungen wird als 'interaktives Programmieren' bezeichnet ..."<sup>89</sup>

Abb. 31: Mensch-Maschine-Dialog



(Quelle: W. Lorbeer, a.a.O., 1979, S. 24)

<sup>88</sup> W. Lorbeer, a.a.O., 1979, S. 22

<sup>89</sup> W. Lorbeer, a.a.O., 1979, S. 23

## - Die Einsatzmöglichkeiten des Computers im Unterricht

Haefner unterscheidet sieben Einsatzmöglichkeiten des Computers im Unterricht:

1. Drill und Übung: Der Computer generiert Beispiele/Aufgaben/Tests und gibt sie an den Lernenden aus. Dieser erarbeitet Lösungen, die vom Computer als richtig oder falsch analysiert werden.

### 2. Selbst-Test-Hilfe-Programme:

Im Computer ist ein größerer Vorrat an Aufgaben/Tests oder ein sie generierendes Programm gespeichert, die dem Lernenden nach einem bestimmten Prinzip ausgegeben werden. Die eingehenden Aufgabenlösungen werden von der Courseware differenziert analysiert, der Lernende erhält gezielte Hilfen, Verweise etc., die ihm die Möglichkeit geben, seine individuellen Defizite auszugleichen.

### 3. Simulationen:

Die hohe Rechen- und Informationsspeicherleistung erlaubt es dem Computer, auch sehr komplexe Modelle rasch zu simulieren. Dem Lernenden wird die Möglichkeit geboten, entweder ein Modell selbst auf dem Rechner abzubilden oder ein bereits vorhandenes Simulationsprogramm zu verwenden ... Simulationsprogramme erlauben dem Lernenden zahlreiche aktive Entscheidungen über sein Vorgehen und sind daher sehr motivierend.

### 4. Lernerorientierte Informationssysteme:

Der Computer erlaubt dem Lernenden Zugriff zu großen Informationsmengen. Sollen diese im Lernprozeß verwendbar sein, so müssen sie 'lernerorientiert', d.h. entsprechend ihrer inhaltlichen Struktur (nicht als Dokumentationssystem) organisiert sein. Derartige Systeme sind insbesondere aus der Entwicklung der 'artificial-intelligence-Forschung' hervorgegangen. Sie erlauben einen 'lernergesteuerten Unterricht'.

### 5. Interaktives Programmieren:

Erlernt der Lernende eine Programmiersprache, so kann er selbst den Computer programmieren und damit als Werkzeug zur Lösung von Problemen einsetzen ...

### 6. Tutorieller CUU:

Insbesondere in den sechziger Jahren wurden in den USA Formen des CUU entwickelt, in denen versucht wurde, einen 'tutoriellen' Dialog zwischen Courseware und Lernenden in natürlicher Sprache aufzubauen. (Hintergrund dieser Ansätze war der Versuch, einen 'Lehrerersatz' zu schaffen). Die großen Schwierigkeiten in der Verarbeitung freier Antworten des Lernenden haben die Anwendbarkeit dieser Form sehr eingeschränkt.

### 7. Computergesteuertes Selbst-Studium:

Es ist ... nicht notwendig, die zu lehrenden Informationen im Computer zu speichern, vielmehr kann man dazu konventionelle Medien verwenden, wenn der Computer sicherstellt, daß der Lernende entsprechend seinem Lernfortschritt im Lernstoff angemessen geführt wird. Derartige Systeme für 'Computer Managed Instruction (CMI)' machen intensiv von ... der Testkonstruktion und Testauswertung mittels des Computers Gebrauch.<sup>90</sup>

Eyferth unterscheidet hinsichtlich der Einsatzmöglichkeiten des Computers im Unterricht zwischen den Unterrichtsformen des Klassenunterrichts und des Gruppenunterrichts.

"Beim Klassenunterricht sucht die ganze Klasse mit Lehrer für eine feste Zeitspanne (z.B. eine Unterrichtsstunde) den Terminalraum auf. Da in den meisten Fällen höchstens für die Hälfte einer Klasse Terminals zur Verfügung stehen, müßte sich wiederum der Rest der Klasse entweder selbst beschäftigen (mit der Gefahr des Unterrichtsleerlaufs) oder aber von einem zweiten Lehrer bzw. von einer Aufsichtsperson betreut werden. Der klassenweise CUU bedingt auch hier als weiteren Nachteil, daß allen Schülern die gleiche Arbeitszeit im Terminal zugewiesen wird, was ... die Lernleistungsvarianz zwischen den Schülern maximiert.

Bei Gruppenunterricht in der Klasse hingegen lassen sich CUU-Phasen relativ einfach einfügen: die Schüler erhalten innerhalb der Unterrichtsstunde individuelle oder in Gruppen Terminalzeiten zugewiesen. Hierfür suchen die Schüler entweder einen separaten Terminalraum auf, oder es stehen ihnen im Klassenzimmer selbst ein Terminal zur Verfügung. Eine allgemeine CUU-Phase im Rahmen des Gruppenunterrichts würde bedeuten, daß in Abhängigkeit von der verfügbaren Terminalzeit gleichzeitig nur eine oder ein Teil der Gruppen unmittelbar am Rechner arbeitet (unter Umständen mehrere Schüler pro Terminal), während sich die restlichen Gruppen anders beschäftigen. Diese Organisationsform des unschichtigen Arbeitens am Terminal ist besonders für die CUU-Formen interaktives Programmieren, Simulation und Üben möglich. Handelt es sich bei den Beschäftigungen abseits des Terminals weniger um Unterrichtsergänzungen, sondern mehr um programmiertechnische Arbeiten, so sollte der Gruppenunterricht in einem Terminalraum stattfinden können, in welchem neben den 'on-line' Terminals eventuell noch zusätzliche Lochstreifen- oder Lochkartenstanzer zur Verfügung stehen.

---

<sup>90</sup> K. Haefner, "Computerunterstützter Unterricht", L. Roth (Hrsg.), Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, (München, 1976), S. 74/75

Eine zweite Einsatzform des Computers im Gruppenunterricht sieht vor, daß nicht alle Schüler einer Klasse umschichtig CUU betreiben, sondern nur einzelne Schüler im Bedarfsfall vom Lehrer während des Unterrichts z.B. zum Üben am Terminal ausgewählt werden (kompensatorischer Einsatz von CUU). Dies setzt ebenfalls Gruppenarbeit in der Klasse voraus, um die zur Arbeit am Computer abzuordnenden Schüler nicht demonstrativ aus einem allgemeinen Klassenunterricht herauszunehmen und dadurch zu diskriminieren... Diese Computerarbeit wird für die Schüler dann am selbstverständlichsten, d.h. nicht diskriminierend, wenn sie innerhalb des (ausreichend großen) Klassenzimmers durchgeführt werden kann."<sup>91</sup>

#### - Zusammenfassung

CUU wird von seinen Verfechtern als eine Möglichkeit der Individualisierung des Unterrichts gesehen. Dabei soll CUU den Unterricht des Lehrers nicht ersetzen, sondern lediglich ergänzen (Eyferth 1974). Lorbeer drückt diesen Aspekt so aus:

"Versteht man unter 'Individualisierung von Lernprozessen die adaptive Einzellernersituation, so gerät leicht der unterrichtliche Interaktionszusammenhang aus den Augen. ... Der interaktive, damit sinnhafte, Aufbau des Unterrichtsgeschehens ist Grundlage für die Lerneraktivität, die wir als Motivation wahrnehmen und messen ... Im CUU tritt der Lerner mit dem Programm in 'Dialog'. Formal gesehen, wechseln sich Aktion und Reaktion von Lerner und Programm ab, wobei die Steuerungskomponenten durchaus unterschiedlich verteilt sein können. Der Begriff des 'Dialogs' wurde wohl in Analogie zum Unterrichtsdiallog eingeführt. Er verdeckt aber den Umstand, daß es sich um einen Dialog mit geringer semantischer Tiefe handelt ... Man könnte dies als nur programmtechnisches Manko des CUU der ersten und zweiten Generation halten. Doch ist entgegenzuhalten, daß die Interpretation sprachlicher Wahrnehmungen immer auch auf den wahrgenommenen Bedeutungsgehalt der sprachlichen Äußerungen zurückgreift. Die Interpretationen auf der Ebene der Bedeutungen hat die Reziprozität der Wahrnehmungen der Interaktionspartner zur Voraussetzung, die im Mensch-Maschine-Dialog nicht gegeben ist. Die Dimension der Vermutung über Intensionalität von und Reaktionen auf sprachliche Äußerung fällt im Mensch-Maschine-Dialog weg. ... Dies scheint uns ein prinzipieller Grund für mangelnde semantische Tiefe des

---

<sup>91</sup> K. Eyferth et.al., Computer im Unterricht, (Stuttgart, 1974) S. 183/184

Dialogs, die nicht von der Art der Programmierung abhängt. Dem Schüler jedoch wird CUU als dialogfähiges System vorgestellt. Ihm fehlen aber die mit dem Dialog normalerweise mitgelieferten Interpretationen seiner Antworten durch Lehrer und Mitschüler. Der Gebrauch des Begriffs Dialog im Zusammenhang mit CUU darf also nicht darüber hinwegtäuschen, daß der Mensch-Maschine-Dialog des Einzellers einen Eingriff in die Kommunikation des einzelnen und in die Kommunikationssituation der Klassengruppe darstellt."<sup>92</sup>

Didaktische und psychologische Einwände des stand-alone-Unterrichts, eines Unterrichts, bei dem Schüler überwiegend durch den Rechner unterrichtet werden, lassen sich durch gezielten Einsatz von CUU-Phasen im Unterricht vermeiden.

#### 10.1.1.4 Folgen der 'Flexiblen Differenzierung'

Ein wesentlicher Unterschied zur Fachleistungsdifferenzierung liegt bei der 'Flexiblen Differenzierung' darin, daß die Schüler nicht auf Dauer auf eine bestimmte Gruppe festgelegt werden, sondern mit Beginn einer jeden neuen Unterrichtseinheit die Möglichkeit erhalten, sich für eine anspruchsvollere Gruppe zu qualifizieren. Damit lassen sich zwar die Negativfolgen einer langfristigen Fachleistungsdifferenzierung vermeiden, doch impliziert diese 'Fachleistungsdifferenzierung auf Zeit' bereits neue Mängel.

Die folgenden Kritikpunkte trugen dazu bei, daß sich eine Reihe von Autoren gegen dieses System aussprachen:

- a) Die kurzfristige Auflösung bestehender Gruppen zerreißt die bestehenden sozialen Beziehungen unter den Schülern.
- b) Der Leistungsdruck, der durch häufiges Testen (als Voraussetzung zur Gruppenzuweisung) entsteht, erhöht das Konkurrenzverhalten zwischen den Schülern und bringt viele Schüler in eine permanente Stressituation, und als Folge erneutes Leistungsversagen.

---

<sup>92</sup>W. Lorbeer, a.a.O., 1979, S. 26-28

- c) Die Bearbeitung von Zusatzmaterial isoliert die lernstarken Schüler von den Mitschülern, was den ursprünglichen Zielen der Gesamtschule diametral entgegenläuft.
  - d) In der Schulpraxis stehen bislang zu wenig Lehrkräfte und zu wenig programmiertes Lernmaterial zur Verfügung, um genügend Lernverzweigungen und eine optimale Kleingruppengröße realisieren zu können.
- (vgl. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), 1974)

#### 10.1.1.5 Zugrundeliegende Wertprinzipien

Dem Modell der 'Flexiblen Differenzierung' liegt die Vorstellung zugrunde, daß der Lernerfolg eine Funktion der Menge an Zeit ist, die der einzelne Schüler zum Lernen braucht. Wird die individuell benötigte Zeit gewährt und werden mit Hilfe spezieller, differenzierter Arbeitsmittel und -methoden Leistungsdefizite und -ausfälle behoben, so wird angenommen, kann jeder Schüler das jeweils für alle verbindliche Lernziel - das Fundamentum - erreichen. Nicht nur die schwachen Schüler, sondern auch die leistungsstarken Schüler sollen optimal gefördert werden. Die Schwachen, indem man ihnen die Möglichkeit der Stoffwiederholung bietet, die Leistungsstarken, indem ihnen zusätzliche Lernangebote zur Vertiefung des Stoffes gemacht werden, die aber keine neuen Lernziele vorwegnehmen. Dadurch soll ein gemeinsames Voranschreiten aller Schüler gewährleistet werden. Flexible Differenzierung setzt einerseits Team Teaching, dessen Vorzüge ausführlich in Kapitel 9 dargestellt wurden, voraus, andererseits Maßnahmen, wie die des Programmierten Unterrichts und des Computerunterstützten Unterrichts, wie sie unter Punkt 10.1.1.3 aufgezeigt worden sind. Durch eine solche weitestgehende Individualisierung des Unterrichts auf der Grundlage der Methode des 'zielerreichenden Lernens' (vgl. Bloom 1973) schien eine Realisierung von Chancengleichheit in der Form möglich, daß allen alles zu lehren wäre (vgl. Keim 1977, S. 84). In bezug auf die Kategorien Heckhausens stellt die 'Flexible Diffe-

renzierung' einen Versuch dar, dem Prinzip der Billigkeit nur insofern Rechnung zu tragen, als die leistungsstarken Schüler zwar ein Mehr an Unterrichtsstoff erhalten, aber dies ausschließlich in quantitativem und nicht in qualitativem Sinn. Die Prinzipien Gleichheit und Bedürftigkeit hingegen erfahren hier eine viel deutlichere Gewichtung. Die Gleichheitsforderung in der Form, möglichst gleiche Bildungsergebnisse zu erzielen und das Bedürftigkeitsprinzip in der Form, daß ein Weiterkommen der leistungsstarken Schüler abhängig gemacht wird vom erfolgreichen Erreichen des Lernziels durch die schwächeren. Abgesehen von der Überlegung, ob eine solche Anwendung des Bedürftigkeitsprinzips wünschenswert ist (vgl. S. 6/7) und abgesehen von der Tatsache, daß solche Lernstrategien wegen des Selektionszwanges der Schule (vgl. Keim 1977, S. 84) kaum realisierbar scheinen, sprechen drei weitere Gründe gegen den Erfolg 'zielerreichenden Lernens' (vgl. Keim 1977, S. 84/85).

1. Auch durch die Maßnahmen des zielerreichenden Lernens lassen sich nicht alle Lernbarrieren sprengen. Dazu reichen weder die finanziellen Möglichkeiten, noch die Kenntnisse über menschliche Lernprozesse, noch die anthropologischen Voraussetzungen aus.
2. Zielerreichendes Lernen läßt sich nicht auf alle Arten von Lernprozessen anwenden, sondern eignet sich nur zum Erwerb spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten.
3. "Zielerreichendes Lernen setzt voraus, daß die Lernziele fest vorgegeben und die Schritte zu deren Erreichung genau geplant sind, das Lehrer-Schüler-Verhältnis also durch eine Einwegkommunikation gekennzeichnet ist. Eigene Wünsche des Schülers bezüglich der Lehr- und Lernziele bzw. der Lernverfahren sind nicht einkalkuliert, Spontaneität und Kreativität, aber auch Kritikfähigkeit ... lassen sich damit nur schwer realisieren."<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> W. Keim, a.a.O., 1977, S. 85

Für das Auseinanderklaffen von Anspruch und Realität bei diesem Differenzierungsmodell trägt allerdings nicht allein die praktizierte Methode des 'zielerreichenden Lernens', d.h. die Tatsache Verantwortung, daß der Anspruch des Eliminierens sämtlicher Lernbarrieren kaum eingelöst werden kann. Vielmehr hat die Individualisierung des Unterrichts, wenn sie nach dem Modell der 'Flexiblen Differenzierung' praktiziert wird zur Folge, daß die zur Gruppenbildung notwendige interpersonale Kontinuität fehlt. Ständiges Umgruppieren zerreißt sich aufbauende, für kooperative Arbeit erforderliche soziale Beziehungen unter den Schülern, so daß soziale Integration und soziales Lernen behindert und nicht gefördert werden (Schmidt 1973). Soziale Integration und soziales Lernen sind aber wesentliche Ziele, die sich die Gesamtschule - gerade unter dem Aspekt der Chancengleichheit - gesetzt hat.

#### 10.2 Das Modell des Adaptiven Unterrichts und der Trait-Treatment-Interaction

Aufgrund der Kritik an den bisher vorgestellten Differenzierungsmodellen wurden in den 70-er Jahren verfeinerte Modelle der Differenzierung, wie das des 'Adaptiven Unterrichts' und der 'Trait-Treatment-Interaction' diskutiert (Schwarzer/Steinhagen 1975, Flammer 1973). Ziel dieser Überlegungen war es, Unterricht als eine Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethode zu verstehen. Für gleiche Ziele sollten je nach Schülerpersönlichkeit verschiedene Wege gewählt werden können.

"Solche verfeinerten Differenzierungsansätze sind jedoch bisher weitgehend ohne Auswirkung auf die Praxis der Gesamtschule geblieben, zumal sie zunächst primär als Forschungsansätze entwickelt wurden (Treiber/Petermann 1976)"<sup>94</sup>

---

<sup>94</sup> G. Sattler, "Inhaltliche und methodische Differenzierung in Fachleistungskursen an Gesamtschulen", Zeitschrift für Pädagogik, 23 (1980), S. 733

Das Stagnieren dieser Forschungsrichtung ist wohl darauf zurückzuführen, daß es als fraglich erschien, ob durch eine immer stärkere Individualisierung dem Leistungsproblem einerseits und den sozialen und psychischen Problemen der Schüler andererseits, tatsächlich beizukommen ist. Die Bedeutung der sozialen Dynamik einer Lerngruppe geriet immer stärker ins Blickfeld und führte zu einer Akzentverlagerung in der Differenzierungsdiskussion, wie sie in der Darstellung der folgenden Modelle deutlich zum Ausdruck kommt.

### 10.3 Wahldifferenzierung

#### 10.3.1 Organisationsform

Das Modell der Wahldifferenzierung ist von der modernen Begabungs- und Motivationsforschung abgeleitet, die von der unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeitsstruktur menschlicher Intelligenz und von unterschiedlichen Interessen und Wertschätzungen ausgeht (vgl. Keim 1977, S. 86 ff). Durch Wahldifferenzierung soll den verschiedenen Schülerinteressen und -neigungen Rechnung getragen und Platz für mögliche Freiheitsgrade individuellen Handelns der Schüler geschaffen werden.

"Wahldifferenzierung wird mit der Möglichkeit begründet, durch ein vielfältiges Bildungsangebot die Interessen der Schüler besser anzusprechen und eine soziale Diskriminierung durch die Beschränkung auf traditionelle Bildungsinhalte zu vermeiden. Damit verbunden ist die Erwartung einer Motivationssteigerung durch Wahlmöglichkeiten. Das Konzept der Wahldifferenzierung geht von der Voraussetzung aus, daß die Grundformen wissenschaftlichen Denkens nicht nur im traditionellen Fächerkanon des Gymnasiums, sondern in einer Vielzahl von Fächern erworben werden können."<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> Deutscher Bildungsrat, a.a.O., Stuttgart 1975, S. 149/150

"Die Hauptmerkmale der Wahldifferenzierung sind darin zu sehen, daß

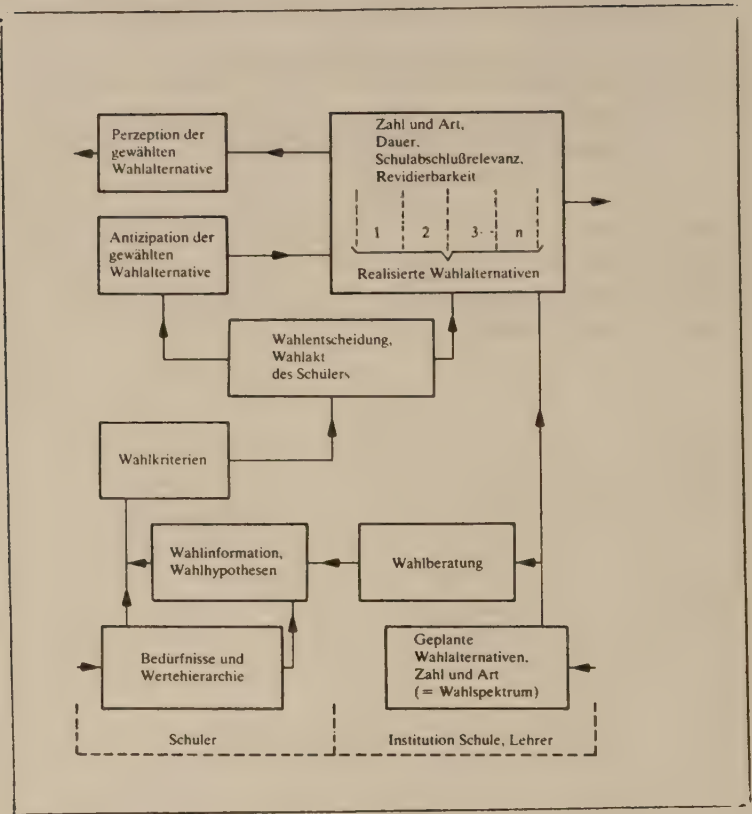
1. die Schüler selbst (und die Eltern) die Entscheidungsträger sind,
2. eine Entscheidung zwischen verschiedenen Fächern getroffen werden muß,
3. die Entscheidung Schwerpunktbildungen vorbereitet und individuelle Schullaufbahnen eröffnet."<sup>96</sup>

Damit von einer echten Wahl des Schülers gesprochen werden kann, müssen verschiedene Bedingungen erfüllt sein. Die folgende Abbildung zeigt ein Modell der bei der Wahldifferenzierung zum Tragen kommenden Variablen.

---

<sup>96</sup> G. Alterhoff, D. Dieterich, M. Wasna, "Wahldifferenzierung an den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen", Bildung und Erziehung, 26 (1973), S. 454

Abb. 32: Variablenmodell der Wahldifferenzierung



(Quelle: K. Hauser, Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung. (Weinheim, 1980), S. 219)

"Zunächst werden von seiten der Schule bzw. des Lehrers die geplanten Wahlalternativen durch Wahlberatung vermittelt. Dies kann von einem allgemeinen Ratschlag im Unterricht bis zu eingehenden Gruppen- und individuellen Beratungsgesprächen reichen. Aufgrund seiner Bedürfnisse und Werthierarchie nimmt der Schüler die Wahlberatung auf, entnimmt ihr Wahlinformationen ..., bildet sich eigene Wahlhypothesen über Funktion und Konsequenzen der Wahl und trifft aufgrund eigener Wahlkriterien ... die Wahlentscheidung. Die Wahlentscheidung, die in einem verbindlichen Wahlakt (Schriftform) festgehalten wird, dient nun der Schule bzw. dem Lehrer als Grundlage für die Organisation der Lerngruppen und die Realisierung der ausreichend häufig gewählten Wahlalternativen. Eine Wahlalternative stellt nichts anderes als ein didaktisch-curriculares Programm ("treatment") dar, das zu anderen Programmen parallel realisiert wird. Das Bündel der realisierten Wahlalternativen ist wesentlich gekennzeichnet durch Zahl, Dauer, Schulabschlußrelevanz und Revidierbarkeit der Wahlalternativen. Ob ein Schüler ein Wahldifferenzierungssystem aufgrund gemachter Erfahrungen bejaht, hängt u.a. davon ab, ob sich seine Perzeption (Befriedigung/Enttäuschung) von seiner Antizipation (Erwartung) in positiver oder negativer Richtung unterscheidet ...

Damit Wahldifferenzierungspraxis ihren differenzierungstheoretischen Ansprüchen genügt..., sind vor allem bei den Variablen der Wahlalternativen einige Bedingungen herzustellen. Die Zahl der Wahlalternativen soll groß genug sein; ein breit gefächertes Angebot soll den Begabungen und Interessen aller Schüler entsprechen ... Ein bloßes Zur-Wahl-Stellen alternativer Unterrichtsfächer reicht hierfür nicht notwendig aus ... Die Wahlalternativen sollen gleichwertig in den gestellten Anforderungen und gleichrangig in den vermittelten Befähigungen sein ... Damit ist zugleich die Erfordernis einer gleichen Schulabschlußrelevanz der Wahlalternativen aufgezeigt. Soll eine einmal getroffene Wahl nicht in einer Schullaufbahn-Sackgasse enden, so muß des weiteren ihre Revidierbarkeit ... an mehrfachen Stellen sichergestellt sein. Die Dauer eines gewählten didaktisch-curricularen Programms sollte aus demselben Grund die Zeitspanne eines Schuljahres nicht überschreiten. Aufgabe einer Wahlberatung ist es, den Schüler in seiner Reflexion über die anstehende Wahl zu unterstützen, nicht jedoch, ihm von vornherein bestehende Urteile des Beraters oder institutionelle Wahlerwartungen nahezulegen"<sup>97</sup>

---

<sup>97</sup>K. Haußer, a.a.O., 1980, S. 218-220

### 10.3.2 Faktoren, die in wahldifferenziertem Unterricht Lernen bestimmen.

Lernen im wahldifferenzierten Unterricht wird nach Schlömerkemper (1974, S. 340/341) durch folgende Faktoren bestimmt:

#### 1. dem Thema:

- Instrumentelle Passung des Themas
- Objektive Relevanz des Themas
- Interesse am Thema

#### 2. dem Lehrer:

- Emotionale Beziehung zum Lehrer
- Anforderungsniveau des Lehrers
- Bekanntheit des Lehrers
- Didaktische Kompetenz des Lehrers
- Kooperativität Lehrer-Schüler
- Transparenz des Unterrichts

#### 3. dem Schüler:

- Emotionale Beziehung zum Lehrer
- Subjektive Überforderung
- Interesse am Thema
- Emotionale Sicherheit
- Emotionale Befriedigung
- Kooperativität Lehrer-Schüler
- Ausweichendes Lernverhalten
- Subjektives Leistungsbewußtsein

#### 4. der Gruppe:

- Zusammensetzung der Gruppe
- Leistungsniveau des Unterrichts
- Arbeitsintensität

Die zwischen den Themen, den Lehrern und den Schülern bestehenden Beziehungen sieht er unter 6 verschiedenen Aspekten.

### 1. Didaktische Aspekte:

Im Gegensatz zum herkömmlichen Unterricht, bei dem alle Schüler einer Klasse mit einem in der Regel vom Lehrer vorgeschriebenen Thema konfrontiert werden, eröffnet wahl-differenzierter Unterricht die Möglichkeit, zwischen Fächern und Fachbereichen Arbeitsschwerpunkte zu setzen. Die Beschäftigung mit dem selbstgewählten Thema hat zur Folge, daß sich der Schüler seinem eigenen Interesse entsprechend damit beschäftigen kann und daß andererseits der Lehrer nicht vor dem kaum lösbaren Problem steht, motivierte und unmotivierte Schüler gleichermaßen intensiv an ein Thema heranzuführen.

### 2. Emotionale Aspekte:

Bei der Beurteilung des Wahlangebots spielt für den Schüler die emotionale Beziehung zum Lehrer eine wesentliche Rolle. Schlömerkemper spricht von 'emotionaler Passung' und mißt dieser eine emanzipatorische Chance bei. Dies insofern, als auf diese Weise in der Lernsituation Elemente abgebaut werden, die die Effektivität der Lernanstrengungen der Schüler verhindern.

### 3. Motivationale Aspekte

Ziel des wahl-differenzierten Unterrichts ist es u.a., durch organisatorische Veränderungen des Unterrichts die Lernmotivation der Schüler zu erhöhen. Dabei zeigte sich in Untersuchungen, daß für mißerfolgsängstliche und erfolgsszuversichtliche Schüler Wahldifferenzierung von unterschiedlicher Bedeutung ist.

"Allgemein gilt, daß erfolgsszuversichtliche Schüler von den Möglichkeiten wahl-differenzierten Unterrichts besser Gebrauch machen können als mißerfolgsängstliche. Erfolgsszuversichtliche Schüler gehen eher mit positiven Erwartungen in den Unterricht, und sie erleben den Unterricht stärker als emotional befriedigend. Mißerfolgsängstliche

Schüler dagegen wählen z.B. den aus dem vergangenen Schuljahr bekannten Lehrer häufiger wieder an erster Stelle, ohne daß sie sich davon besondere Vorteile versprechen. Ein Wechsel der Lernsituation erscheint ihnen offenbar als zu bedrohlich."<sup>98</sup>

#### 4. Organisatorische Aspekte

Wahldifferenzierter Unterricht soll sich vom herkömmlichen Unterricht nicht nur darin unterscheiden, daß Schüler einen Lehrer wählen können; diese Wahl soll auch reversibel sein. Der Wechsel in eine andere Arbeitsgruppe muß durch die Schulorganisation ermöglicht und durch institutionalisierte Bildungsberatung erleichtert werden. Durch Team Teaching könnte die Fixierung und die Abhängigkeit von einem Lehrer zusätzlich abgebaut werden und schließlich wäre die Einführung von Projektunterricht, bei dem verschiedene Arbeitsformen einander abwechseln und die Schüler stärker an der Planung und Durchführung des Unterrichts beteiligt werden, ein Verfahren, das im wahldifferenzierten Unterricht integriert werden könnte.

#### 5. Soziale Aspekte

Als einen gravierenden Nachteil wahldifferenzierten Unterrichts sieht Schlömerkemper die Auflösung des Klassenverbandes, die eine soziale Isolierung der Schüler zur Folge hat. Um der Vereinzelung entgegenzuwirken, sind aber bereits Modelle entwickelt worden, in denen fächerübergreifende Gruppen zum festen Bestandteil wahldifferenzierten Unterrichts wurden (vgl. 10.3.3)

#### 6. Gesellschaftliche Aspekte

Gesamtgesellschaftliche Bedingungen schlagen sich in den Einstellungen, Bewertungsmaßstäben und Verhaltensweisen von Schülern nieder.

---

<sup>98</sup> J. Schlömerkemper, Lernen im wahldifferenzierten Unterricht, (Frankfurt, 1974), S. 361

"So zeigt sich deutlich, daß die Schüler die angebotenen Themen nicht allein nach ihrem persönlichen Interesse beurteilen, sondern daß sie zugleich die instrumentelle Eignung der Themen bedenken und bei der Wahlentscheidung diesem Gesichtspunkt starke Bedeutung einräumen. Auch die Lehrer werden von den Schülern in einem instrumentellen Zusammenhang eingeschätzt. Eine gute emotionale Beziehung zum Lehrer erscheint den Schülern zugleich als günstige Voraussetzung für die Reifeprüfung bei diesem Lehrer. Dabei besteht zwar zwischen der emotionalen Beurteilung der Lehrer und deren Anforderungsniveau kaum ein Zusammenhang, aber eben dieses Anforderungsniveau spielt bei der Wahlentscheidung der Schüler eine wichtige Rolle, denn die Lehrer mit vergleichsweise geringen Anforderungen werden häufiger an erster Stelle gewählt als die anderen Lehrer. Hieraus ist zu schließen, daß von den Zensuren und vor allem der Reifeprüfung ein ständiger Leistungszwang ausgeht, der die Lernsituation - wenigstens aus der Sicht der Schüler - stark bestimmt."<sup>99</sup>

### 10.3.3 Exemplarische Darstellung eines Modells wahldifferenzierten Unterrichts

Im folgenden soll exemplarisch für das Modell der Wahldifferenzierung das Organisationssystem der 2. Gesamtoberschule Reinickendorf dargestellt werden. Alle Fächer werden hier zu sogenannten Fächergruppen zusammengelegt. Insgesamt gibt es vier Fächergruppen und ein Zusatzfach. Die Zuordnung der Fächer sieht folgendermaßen aus:

|                |                                          |         |
|----------------|------------------------------------------|---------|
| Fächergruppe 1 | (Deutsch, Erdkunde, Geschichte)          | 8 Wstd. |
| Fächergruppe 2 | (Englisch, Mathematik)                   | 8 Wstd. |
| Fächergruppe 3 | (Arbeitslehre, Biologie, Chemie, Physik) | 6 Wstd. |
| Fächergruppe 4 | (Kunst, Musik, Sport)                    | 6 Wstd. |
| Ein Zusatzfach | (Fremdsprache oder Arbeitslehre)         | 4 Wstd. |

(vgl. Scheerer, 1977, S. 520)

<sup>99</sup> J. Schlömerkemper, a.a.O., 1974, S. 371/372

Jede Fächergruppe ist in fünf Lerngruppen unterteilt, so daß jeder Schüler seine wöchentliche Unterrichtszahl in vier verschiedenen Lerngruppen sowie dem Zusatzfach verbringt, wobei die Lerngruppenzugehörigkeit in jeder Fächergruppe eine andere sein kann.

Der Unterschied zum Setting-System und damit das Spezifikum der Wahldifferenzierung ist darin zu sehen, daß die Lerngruppenzugehörigkeit nicht von der Schule festgelegt wird, sondern das Ergebnis der Schülerwahl darstellt. Eine getroffene Entscheidung ist nach einem Vierteljahr revidierbar,

"d.h. jedem Schüler stehen jedes Vierteljahr 4 mal 5 alternative Lerngruppen zur Wahl. Die von der Schule angebotenen Alternativen unterscheiden sich nach fünf Kriterien:

- (1) Alternierung, d.h. bestimmte Fächer einer Fächergruppe wechseln sich vierteljährlich ab. Es erfolgt also ein epochaler Wechsel von Fächern im Schuljahr zur Verminderung der Fächeranzahl in der einzelnen Arbeitswoche (betrifft naturwissenschaftliche und musische Fächergruppe);
- (2) Niveaugruppierung, d.h. Kurse unterscheiden sich in der Höhe des Leistungsanspruchs, den die Schüler mitbringen sollen. Nicht der tatsächliche Leistungsstand, sondern der subjektive Leistungsanspruch soll den Ausschlag geben (betrifft Fächergruppe Mathematik/Englisch);
- (3) Konzentration, d.h. das Schwergewicht liegt auf einem Fach einer Fächergruppe zu Lasten der anderen Fächer. Dabei kann es sich sowohl um einen Leistungsschwerpunkt als auch um einen Interessenschwerpunkt handeln (in allen Fächergruppen);
- (4) Erweiterung, d.h. für ein Fach wird nicht nur mehr Zeit aufgewendet, sondern es werden auch zusätzliche Inhalte angeboten ...
- (5) Reduzierung, d.h. geringerer Leistungsanspruch mit erhöhter Stundenzahl, um Lücken zu schließen, die auf Leistungsausfälle zurückgehen (betrifft die ersten beiden Fächergruppen). Dieses Differenzierungssystem wird von der Schule als ANKER-Differenzierung (nach den Anfangsbuchstaben der fünf Kriterien) bezeichnet."<sup>100</sup>

---

<sup>100</sup> H. Scheerer, "Wahldifferenzierung an einer Berliner Gesamtschule", Zeitschrift für Pädagogik, 23 (1977), S. 520/521

Die folgende Abbildung zeigt beispielhaft das Unterrichtsangebot in seiner verschiedenen Stundenverteilung:

Abb. 33: Unterschiede der Unterrichtszeit in den Lerngruppen des ANKER-Differenzierungssystems

| Lerngruppen |    |    |    |    |   |   | Fgr. | Fächer                                         | Lerngruppen |    |    |    |    | Fgr. | Fächer                                     |
|-------------|----|----|----|----|---|---|------|------------------------------------------------|-------------|----|----|----|----|------|--------------------------------------------|
| N1          | N2 | K1 | K2 | K3 | E | R |      |                                                | A1          | A2 | K1 | K2 | K3 |      |                                            |
|             | 5  | 3  | 3  | 3  | 5 |   | 1    | Deutsch<br>Literatur<br>Geschichte<br>Erdkunde | 4           | 2  | 2  | 2  |    | 3    | Physik<br>Chemie<br>Biologie<br>Arb.-Lehre |
|             |    |    |    |    | 2 |   |      |                                                |             | 2  | 2  | 1  | 1  |      |                                            |
|             | 2  | 3  | 2  | 2  | 2 |   |      |                                                | 2           |    | 1  | 2  | 1  |      |                                            |
|             | 1  | 2  | 3  | 1  | 1 |   |      |                                                |             | 4  | 1  | 1  | 2  |      |                                            |
| 4           | 4  | 5  | 3  | 5  |   |   | 2    | Mathematik<br>Englisch                         | 2           | 2  |    |    |    | 4    | Musik<br>Kunst<br>Sport                    |
| 4           | 4  | 3  | 5  | 3  |   |   |      |                                                |             | 2  |    | 4  | 2  |      |                                            |
|             |    |    |    |    |   |   |      |                                                | 4           | 4  | 4  | 2  | 4  |      |                                            |

(Quelle: H. Scheerer, a.a.O., 1977, S. 521)

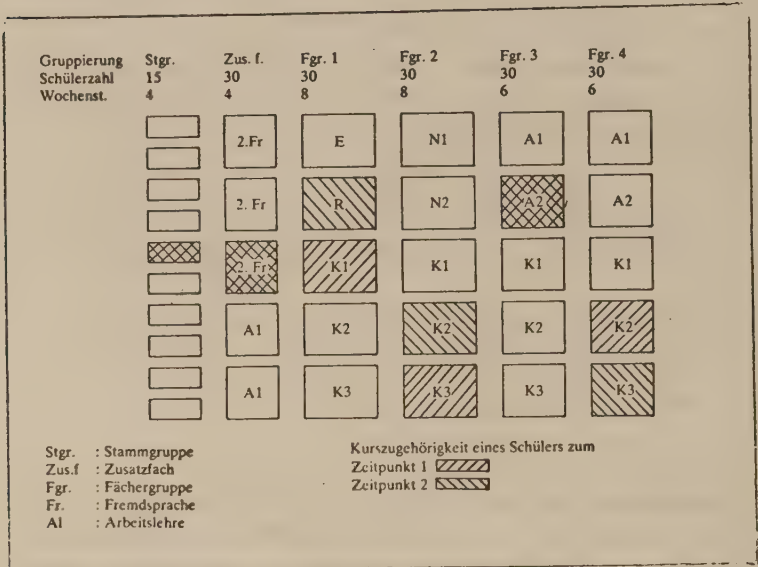
Um der Gefahr der Isolierung und der sozialen Vereinzelung in der ständig fluktuierenden Menge von Schülern entgegenzuwirken, wurden sogenannte Stamm- oder Projektgruppen eingerichtet, für die zusätzlich vier Wochenstunden angesetzt sind.

"Diese Gruppen haben nur die halbe Schülerzahl der Unterrichtsgruppen (15 Schüler). Sie sollen einerseits eine feste soziale Bezugsgruppe für die Schüler bilden und gleichzeitig Möglichkeiten für eine benotungsfreie Projektarbeit bieten. Der zugeordnete Lehrer, ihr Stammgruppenleiter, hat viele Funktionen des früheren Klassenlehrers übernommen ... Um ihrer sozialen Ziele willen sollte die Stammgruppe nach einer Anfangsphase möglichst nicht mehr gewechselt werden, und es wird auch darauf geachtet, daß der Stammgruppenleiter seine Gruppe über mehrere Schuljahre hinweg behält."<sup>101</sup>

<sup>101</sup> H. Scheerer, a.a.O., 1977, S. 522/523

Anhand der folgenden Abbildung lässt sich das gesamte Modell veranschaulichen:

Abb. 34: Das ANKER-Modell



(Quelle: H. Scheerer, a.a.O., 1977, S. 522)

#### 10.3.4 Folgen

Von Kritikern der Wahldifferenzierung wurde dieser Differenzierungsform entgegengehalten, daß zwar ausschließlich Interesse und Motivation für die Kurswahl ausschlaggebend sein sollen, daß aber die Entscheidungen der Schüler quasi unter der Hand letztendlich doch zu einer Leistungsdifferenzierung führten. In den theoretisch-orientierten Kursen würden sich die guten Schüler finden, während sich in den praktisch-orientierten Kursen eine Negativauslese ansammeln würde (vgl. Kaiser 1976, S. 166).

Darüber hinaus wurde befürchtet, daß sich die Kurse so weit auseinanderentwickeln würden, daß ein Lerngruppenwechsel kaum mehr möglich wäre. Die empirischen Erhebungen Scheerers ergaben hingegen keine systematischen Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Lerngruppen in der musischen und der naturwissenschaftlichen Fächergruppe. Systematische Abweichungen gab es aber beim Reduktionskurs der Fächergruppe 1 (Deutsch, Geschichte, Erdkunde),

"in dem sich überwiegend Schüler befanden, die insgesamt einen sehr schwachen Leistungsstand aufweisen. Entgegen den Erwartungen besteht jedoch der Erweiterungskurs (Lerngruppe E) nicht aus besonders guten Schülern, sondern fügt sich in den Durchschnitt der anderen Lerngruppen ein. Dagegen ist in der Fächergruppe Englisch/Mathematik eine deutliche Leistungsdifferenzierung zu beobachten, in einen Niveaunkurs (N 1) mit den durchschnittlich besten Schülern, einen Reduktionskurs (K 3) mit den in allen Fächern schwächsten Schülern und einem Mittelfeld, bestehend aus den Kursen N 2, K 1 und K 2. Mathematik und Englisch, in anderen Gesamtschulen administrativ in Leistungskurse differenziert, erweist sich auch bei freier Schülerwahl als selektiv."<sup>102</sup>

In diesem Punkt scheint also das Wahldifferenzierungssystem gegenüber dem Streaming und Setting-System keinen Vorteil zu bringen. Auch Untersuchungen zur Wechselhäufigkeit zeigten,

---

<sup>102</sup>H. Scheerer, a.a.O., 1977, S. 526-528

"signifikante Unterschiede zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Schülern. Leistungsschwächere Schüler wechseln häufiger, insbesondere zwischen den Lerngruppen der ersten beiden Fächergruppen (Deutsch, Geschichte, Erdkunde und Englisch/Mathematik), in denen sich Tendenzen zur Leistungsdifferenzierung abzeichnen ... Gleichzeitig stehen sie dem Wahldifferenzierungssystem eher distanziert gegenüber, glauben eher an eine Erschwerung der Wechsel durch zunehmende Unterschiede zwischen den Lerngruppen und fühlen sich mangelhaft über die Alternativen informiert."<sup>103</sup>

Schließlich ergaben Untersuchungen, die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander betreffend, daß bei wahldifferenziertem Unterricht - im Gegensatz zum Streaming und Setting - der Unbeliebtheitsstatus eines Schülers in keiner Beziehung zu seinem Leistungsstand steht (vgl. Scheerer, 1977, S. 552). Haußer führt dieses Ergebnis darauf zurück, daß bei intentionaler Lerngruppenkonstituierung

"die Schüler aus eigener Absicht und Planung zusammen-treten und daß bei spontaner Lerngruppenkonstituierung die Schüler situativ ohne geplanten Entschluß aus der momentanen Verfassung heraus sich zusammentun ... Da die Schüler als Gruppenmitglieder hierbei nicht notwendig hierarchisch untereinander etikettiert werden, wie bei verfügbarer Lerngruppenkonstituierung ..., hat Lerngruppenzugehörigkeit auch ein andersgeartetes soziales Lernen zur Folge: Der Einstellungserwerb durch Lerngruppenzugehörigkeit ... beruht nicht auf hierarchisch etikettierenden Interaktionsregeln; soziale Über- und Unterlegenheit sind nicht von vornherein stabil mit Lerngruppenzugehörigkeit verknüpft. Die wegen ihrer Wissens-, Orientierungs- und Entlastungsfunktion prinzipiell unumgänglichen Einstellungen von Schülern können aufgrund verminderter Generalisierbarkeit schulischer Differenzierungserfahrungen nicht mehr jenen Grad an Eigenschaftszuschreibung erreichen, der bei verfügbarer Lerngruppenkonstituierung zustande kommt. Fehlende hierarchische Etikettierung und kürzere, reversible Lerngruppenbildung führen dazu, daß hier soziales Lernen verstärkt zu solchen Einstellungen führt, die Differenzierungserfahrungen situationsspezifisch und nicht eigenschaftsspezifisch kognitiv deuten ..."<sup>104</sup>

---

<sup>103</sup> H. Scheerer, a.a.O., 1977, S. 530

<sup>104</sup> K. Haußer, a.a.O., 1980, S. 215/216

### 10.3.5 Zugrundeliegende Wertprinzipien

Der pädagogische Grundgedanke, der hinter dem Modell der 'Wahldifferenzierung' steht, ist der, der Schülerindividualität im Unterricht voll Rechnung zu tragen. Der Schüler soll eigenverantwortlich auf der Grundlage persönlicher Interessen und Motivationen über seine Lerngruppenzugehörigkeit und damit über seine Schullaufbahn entscheiden. Seitens der Institution wird einerseits die Gleichwertigkeit verschiedener Fächergruppen garantiert, andererseits entscheidet nicht die Institution anhand der erbrachten Leistung über die Lerngruppenzugehörigkeit, sondern hier sind vielmehr der subjektive Leistungsanspruch des Schülers und dessen Interessen ausschlaggebend. Soziale Diskriminierung soll durch diese Maßnahmen vermieden werden, die Leistung nicht zum dominierenden Prinzip erhoben und Lernen aufgrund von Motivation und Wahl bestimmt werden. Der Begriff der Leistung spielt im Vergleich zu dem des Interesses hier nur eine untergeordnete Rolle und die Konzeption dieses Modells erweckt den Anschein, als wäre es hier gelungen, die Prinzipien der Gleichheit, Billigkeit und Bedürftigkeit in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander zu bringen. Das Gleichheitsprinzip wird im Sinne der Gleichwertigkeit verstanden, was bedeutet, daß einerseits die verschiedenen Lerngruppen als gleichwertig gelten und damit gleichzeitig auch die verschiedenen Schülerbegabungen und -interessen gleichwertig akzeptiert werden. Dem Prinzip der Billigkeit wird Genüge getan, indem Niveaugruppen gebildet werden und dem Prinzip der Bedürftigkeit schließlich wird dadurch Rechnung getragen, daß eigens Kurse eingerichtet werden, denen die Absicht zugrunde liegt, leistungsschwache Schüler verstärkt zu fördern.

Der Vergleich des Konzeptanspruchs mit den realen Folgen in der Praxis zeigt aber, daß hier doch das Leistungsprinzip vorrangig zur Anwendung kommt. Entgegen der Absicht des Konzepts, entstehen leistungsdifferenzierte Kurse, die auch hinsichtlich der sozialen

Herkunft der Schüler differenziert sind (vgl. Flößner 1974, S. 97 ff, Alterhoff/Dieterich/Wasna 1973, S. 461 ff). Daß Wahldifferenzierung so zu einer verkappten Form von Leistungsdifferenzierung wird (vgl. Keim 1977, S. 92), führt Alterhoff auf einen Mechanismus, den er als 'Mentalitätssperre' bezeichnet, zurück. Er geht davon aus, daß in der Schulpraxis Wahlen aufgrund individueller Neigungen

"nur bei den Schülern erfolgen können, deren bisherige Lernumwelt und deren sozio-kulturelles Milieu vielfältige Anregungen boten und deren Lernfähigkeit im Lernerfolg optimal zum Ausdruck kommt. Lernmotivationen werden durch Erfolg verstärkt und die Gewährung von Erfolgchancen ist eine Bedingung für die Ausbildung von Interessen."<sup>105</sup>

Der Vorteil, den das Modell der Wahldifferenzierung im Vergleich zu den bisher vorgestellten bringt, scheint also letztendlich nicht grundsätzlich im Wahlprinzip zu liegen, sondern vielmehr darin, daß eine getroffene Wahl reversibel ist, die Schüler einen festen Bezugspunkt in der Stammgruppe finden und eine hierarchische Etikettierung vermieden werden kann. Somit ermöglicht Wahldifferenzierung 'soziale Lernprozesse der Kooperation' (vgl. Haußer 1980, S. 224), was von keinem der bisherigen Modelle geleistet werden konnte.

---

<sup>105</sup> G. Alterhoff / D. Dieterich / M. Wasna, a.a.O., 1973, S. 456

## 10.4 Das Team-Kleingruppen-Modell (TKM)

### 10.4.1 Organisationsform

Der Begriff 'Team-Kleingruppen-Modell' setzt sich aus den wesentlichen Merkmalen des Konzepts - dem Lehrerteam und der Schülerkleingruppe - zusammen. Die Einrichtung heterogener, stabiler Kleingruppen wird als Alternative zur homogenen Gruppierung der Schüler gesehen,

"dabei heißt Stabilität, daß die Gruppe über einen längeren Zeitraum (mindestens 1/2 Jahr, besser 1 Jahr) zusammen bleibt, um gemeinsame Arbeitsformen entwickeln zu können. Stabilität ist hinsichtlich der Ziele sozialen Lernens deshalb unabdingbar, weil die Entwicklung von sozialer und emotionaler Identität nur in einem konstanten sozialen Gefüge entstehen kann ... Die Heterogenität der Kleingruppe bezieht sich auf die Schichtzugehörigkeit der Schüler, ihre Leistungsfähigkeit und das Geschlecht. Heterogen in bezug auf die soziale Schicht soll die Kleingruppe sein, weil damit unterschiedliche Vorerfahrungen, unterschiedliche Wahrnehmung und Äußerung von Interessen bei der Problemlösung berücksichtigt werden und verschiedene Lösungsmöglichkeiten erprobt werden können.

Die Heterogenität der Leistungsfähigkeit der Schüler in der Kleingruppe wird gefordert, um dadurch die vielfach empirisch nachgewiesenen negativen Folgen von homogener Gruppierung zu überwinden und dem Konkurrenzverhalten der Kleingruppen untereinander vorzubeugen.

Heterogenität in bezug auf das Geschlecht soll geschlechtsspezifische Vorurteile und Interessen sowie Auswirkungen des geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozesses (z.B. stärkere politische Apathie, stärkere extrinsische Motivation bei Mädchen) mildern."<sup>106</sup>

Der Grundgedanke dieses Unterrichtsmodells besteht darin, daß

"innerhalb größerer Schulen kleine Einheiten gebildet werden, die relativ autonom sind: Eine solche Einheit besteht

1. aus einer überschaubaren Schülergruppe von 2 bis 4 (meistens 3) Stammgruppen, also 60 bis 120 (meistens 90) Schülern und

---

<sup>106</sup> A. Gutt/ E. Nyssen, "Kleingruppenunterricht", Ch. Edelhoff, E. Mittelberg (Hrsg.), Kritische Stichwörter, Gesamtschule (München, 1979), S. 105/106

2. aus einem entsprechend großen Team von 4 bis 10 (meist 6 bis 7) Lehrern aller Fachbereiche.

Diese Lehrer decken den Unterricht für 'ihre' Schüler vollständig ab und unterrichten (idealtypisch) nur diese Schüler. Das Team ist für die Planung des Lernens weitgehend selbst verantwortlich."<sup>107</sup>

Eine Gruppe von 60 bis 90 Schülern wird hier also zur Bezugsgruppe, die über mehrere Jahre zusammenbleibt und von einem in der Zusammensetzung gleichbleibenden Lehrerteam betreut wird. So soll die Entstehung stabiler persönlicher Beziehungen ermöglicht werden. Differenzierung findet innerhalb dieser Großgruppen durch die Bildung verschiedener Gruppen statt, wie es im folgenden dargestellt wird.

### 1. Großgruppe:

Sie wird von etwa 90 Schülern (= 3 Schulklassen) gebildet, denen ein Lehrerteam zugeordnet ist, das den gesamten Unterricht abdeckt.

In der Großgruppe werden neue Unterrichtseinheiten und neue Arbeitsschritte eingeführt, Berichte über Arbeitsergebnisse vorgestellt oder Entscheidungen über Projekte und ähnliches getroffen.

### 2. Stammgruppe (oder auch Kerngruppe):

Sie besteht aus etwa 30 Schülern (= 1 Klasse), die in der Regel besonders durch einen Lehrer betreut wird.

Zu Stammgruppensitzungen kommen die Schüler in sogenannten 'Gesprächszonen' zusammen, in denen sie (ohne Tische) beieinandersitzen. Das Unterrichtsgespräch - Absprachen, Besprechungen, Zusammenfassung von Arbeitsergebnissen - ist hier die vorherrschende Unterrichtsform.

---

<sup>107</sup> Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), Das Team-Kleingruppenmodell, (Hamburg, 1979), S. 10

### 3. Tutorengruppe:

Sie wird von etwa 12 - 18 Schülern gebildet, was ungefähr drei Kleingruppen entspricht. Sie hat die gleiche Funktion wie die Stammgruppe, ermöglicht aber - bedingt durch die geringere Teilnehmerzahl - intensivere Formen des Unterrichtsgesprächs.

### 4. Kleingruppe

4 - 6 Schüler (= eine Tischgruppe) bilden eine Arbeitsgruppe, die einen großen Teil der Lernarbeit gemeinsam leistet. In der Kleingruppe sollen

a) Arbeiten erledigt werden, die Kooperation und eventuell auch Arbeitsteilung erfordern,

b) Schüler individuell an der gleichen Aufgabe arbeiten, Lösungsideen besprechen und Resultate vergleichen.

### 5. Einzel- und Partnerarbeit:

Teilarbeiten, Erledigen von Arbeitsaufträgen der Gruppe, Arbeiten mit programmiertem Lernmaterial, Beschäftigung mit persönlich interessierenden Themen werden in Einzel- oder Partnerarbeit erledigt.

(Vgl. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), a.a.O., 1979, Brandt/Liebau 1978, Drenkelfort/Kuschfeld/Stutzki 1976).

Rolff (1979) versucht eine Veranschaulichung dieser Differenzierungsform auf die folgende Weise:

Abb. 35: Lerngruppen im Team-Kleingruppen-Modell

Drei Stammgruppen bilden eine Großgruppe (90 Schüler), der ein Lehrerteam zugeordnet ist. Unterrichtsplanung und -organisation sind auf diese Großgruppe bezogen.

Eine Stammgruppe (= Klasse) besteht aus höchstens 30 Schülern, bzw. aus fünf bis sechs Kleingruppen. Diese Stammgruppe wird bei wechselnder Arbeitsform, z. B. Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit, während des Unterrichts in der Regel von einem Lehrer betreut; zur besonderen Beobachtung und Förderung einzelner Schüler oder Kleingruppen geht häufig ein zweiter Lehrer mit in den Unterricht.

Die Tutorengruppe besteht aus zwei bis drei der genannten Kleingruppen. Jede Tutorengruppe wird von einem Lehrer (Tutor) betreut, der in besonderem Maße für Schülerfragen und -probleme aus dem Unterricht und der Freizeit zuständig ist. Er hilft, berät, diskutiert mit den Schülern, gibt Anregungen für die Gestaltung der Freizeit, und er geht mit seiner Tutorengruppe zum Beispiel ins Theater – natürlich wird auch viel gemeinsam gespielt.

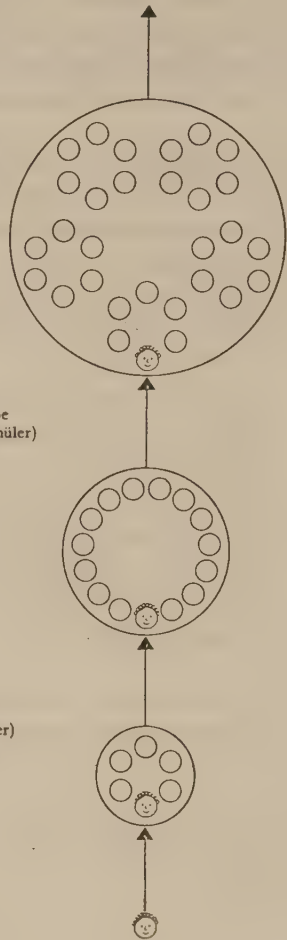
Nach wenigen Wochen des Kennenlernens gehört jeder Schüler zu einer festen Arbeitsgruppe von vier bis sechs Schülern. Sie heißt Kleingruppe oder Tischgruppe. Die Schüler einer solchen Kleingruppe sitzen und arbeiten an einem Gruppentisch zusammen, haben ihre Fächer für Unterrichtsmaterialien in einem Schrank in der Nähe ihres Tisches. Sie fühlen sich in dieser Gruppe zu Hause. Diese Tischgruppen werden manchmal durch einen zweiten Lehrer im Unterricht beobachtet und betreut.

Großgruppe  
(90 Schüler)

Stammgruppe  
(30 Schüler)

Tutorengruppe  
(12 bis 15 Schüler)

Kleingruppe  
(4 bis 6 Schüler)



### 10.4.2 Exemplarische Darstellung

#### 10.4.2.1 Fördermaßnahmen im TKM

Nachdem es bislang erst wenige Gesamtschulen gibt, die das TKM praktizieren und auch kaum Literatur vorliegt, soll im folgenden am Beispiel der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar die Praxis des TKM erläutert werden.

Das Ziel der IGS ist die optimale Förderung aller Schüler im kognitiven und affektiven Bereich. Die Hauptaufgabe wird darin gesehen,

"die Förderarbeit primär an fachübergreifend zu beschreibenden Unterrichtsproblemen, am Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler zu orientieren. Fachspezifische 'Lernausfälle' sollten demgegenüber als Folgeprobleme angesehen werden. Dieser Entscheidung liegt die Vermutung zugrunde, daß es sinnlos ist, mit Fördermaßnahmen allein auf der Ebene kognitiver Defizite anzusetzen, die doch immer auch und gerade als Resultat der schulischen Lernsituation interpretiert werden müssen, sondern daß es vielmehr darauf ankommt, diese Situation für die Kinder, die in ihr erkennbare Schwierigkeiten haben, zunächst einmal erträglicher zu machen. Es geht in der Förderarbeit also primär um soziale und emotionale Stabilisierung."<sup>108</sup>

Die Förderpraktiken, die an der IGS angewendet werden, sind

- a) Integrierte Unterrichtshilfe
- b) Förderung in Arbeitsgruppen und
- c) die Förderkonferenz

---

<sup>108</sup> H. Brandt/ E. Liebau, Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule, (München, 1978) S. 154

### a) Integrierte Unterrichtshilfe

"Bei dieser Form handelt es sich um eine spezifische Ausprägung des Team-Teaching. Zwei Lehrer unterrichten gleichzeitig in einer Stammgruppe, wobei ein Lehrer, in der Regel der zuständige Fachlehrer, die Durchführung und Organisation des Unterrichts für den größten Teil der Schüler übernimmt, während der andere sich nur um eine Kleingruppe kümmert. Das können ganze Tischgruppen oder auch nur für diesen Förderungszweck zusammengesetzte Gruppen sein. Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die besonders betreuten Schüler (wieder) fähig zu machen, sich in den Lernprozeß der Stammgruppe aktiv einzubringen, ihnen also Erfolg zu ermöglichen. Es geht darum, Mißerfolgskarrieren abubrechen, die häufig an der Grundschule oder auch eher schon begonnen haben. Dabei wird an den Lernstand, auf dem sich dieser Schüler befindet, angeknüpft. Es wird also, anders als im Stammgruppenunterricht, versucht, individualisiert vorzugehen. Ein großer Vorzug dieses Verfahrens liegt darin, daß es sehr flexibel ist: die betreuten Gruppen können, je nach auftauchenden Lernschwierigkeiten, verändert werden, ohne daß es besonderer organisatorischer Maßnahmen bedarf. Ein weiterer Vorzug liegt darin, daß diese Arbeit im Rahmen des Normalunterrichts stattfindet, die Schüler also nicht isoliert, sondern in ihren gewohnten sozialen Bezügen gefördert werden; so sind Stigmatisierungen am ehesten vermeidbar. Dabei kommt es entscheidend auf die Kooperation der beiden Lehrer an: Sie müssen ihre didaktische Planung genau absprechen, der in der Regel fachfremde 'Hilfslehrer' muß in das Fachgebiet eingearbeitet sein."<sup>109</sup>

### b) Förderung in Arbeitsgruppen

"Eine den Stammgruppenunterricht ergänzende, nicht-integrierte Form der Förderung sind die Arbeitsgruppen-Stunden. Alle Schüler haben pro Woche zwei besondere Arbeitsgruppen-Stunden. Auch die Arbeit der Arbeitsgruppen wird Team-intern organisiert. Die Gruppengrößen schwanken zwischen 8 und 20 Schülern. Fast jeder Lehrer macht ein Arbeitsgruppen-Angebot. Die Inhalte dieser Angebote werden von mehreren Faktoren bestimmt: durch die Bedürfnisse und Wünsche der Schüler, durch die Kompetenzen der Lehrer, durch die Fördernotwendigkeiten, die die Lehrer den Schülern in der Team-Diskussion zuschreiben, durch die spezifische Zusammensetzung der Gruppen. Der Besuch der Arbeitsgruppen steht den Schülern nicht vollständig frei; sie werden den Arbeitsgruppen durch den Team-Lehrer in Zuweisungs-Konferenzen zugeschrieben. Einsprüche und Veränderungen sind aber möglich. Es muß allerdings unterschieden werden zwi-

---

<sup>109</sup> H. Brandt/ E. Liebau, a.a.O., 1978, S. 154/155

schen Arbeitsgruppen, die eher Freizeitcharakter haben und solchen, die eher der Beseitigung bestimmter Lern- und Verhaltensschwierigkeiten dienen. Grundsätzlich gilt für alle Arbeitsgruppen, daß in ihnen weniger produkt- als prozeßorientiert verfahren wird. In spielerischer Form sollen sich die Wahrnehmungs- und Verhaltensmöglichkeiten der Schüler entfalten."<sup>110</sup>

"Die folgende Aufreihung von AG-Themen soll nur einen Eindruck möglicher Aktivitäten vermitteln:

- a) Englisch- und Mathematikförderung im wöchentlichen Wechsel: Rechenspiele, Rechnen mit selbstgestellten Aufgaben; Vorinformation auf den folgenden Unterricht.
- b) Arbeit mit dem Tutor (9 Schüler einer Stammgruppe): Arbeit an einer Unterrichtseinheit aus Gesellschaftslehre; Gruppenspiele zur Förderung von Koordination, Wahrnehmung und Nutzung von Freiräumen für eigene Interessen.
- c) Förderung der Gruppenarbeit: Sprachspiele aus dem Englisch-Unterricht; Dialoge mit verteilten Rollen; Anfertigen eines Quartettspieles; Vorarbeiten des nächsten Unterrichtsdialoges.
- d) Spielgruppe: Konzentrationsspiele, Körperübungen, Kneten, Verbale Selbstdarstellung, Rhythmusübungen, Gruppenaufgaben, Rollenspiele, Gruppenbilder mit Fingerfarben malen.
- e) Lese-Rechtschreib-Förderung: Aufarbeiten von Lese-Schreib-Mißerfolgen, Spielerischer Umgang mit Buchstaben; Aufgreifen bzw. Schaffen von Schreib- anlässen; Rechtschreibtrainingsprogramme.
- f) Arbeitstechniken: Übungsmöglichkeiten; Kennenlernen neuer Arbeitstechniken (auch als Vorübung für späteren Unterricht); Tabellen, Umgang mit Texten; Umgang mit Matrizen und Umdrucker."<sup>111</sup>

---

<sup>110</sup> H. Brandt / E. Liebau, a.a.O., 1978, S. 155/156

<sup>111</sup> Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), a.a.O., 1979, S. 102/103

### c) Förderkonferenz

Absicht der Förderkonferenz, an der - auf Jahrgangsebene - alle Lehrer wöchentlich zwei Stunden teilnehmen, ist es, mit allen Tutoren des Jahrgangs für Schüler mit Verhaltens- und/oder Lernschwierigkeiten ein individuelles Förderprogramm zu erarbeiten. Die Förderkonferenz arbeitet nach der 'Vier-Stufen-Methode', die von den Göttinger Psychotherapeuten Heigl und Heigl-Evers entwickelt wurde.

Die vier Stufen sind:

#### "Stufe 0: Falldarstellung

durch Tutoren und Fachlehrer. Die Tutoren beschreiben das Verhalten, die Schwierigkeiten eines Schülers, sie stellen ihre Schwierigkeiten mit diesem Schüler, ihre Besorgnisse oder Ängste dar. Nach Möglichkeit werden auch Informationen über das Elternhaus und außerschulische Betätigungen miteinbezogen.

#### Stufe I: Wahrnehmungen

In dieser ersten Verarbeitungsphase werden die Beteiligten gebeten, solche Einzelheiten wiederzugeben, die ihnen bei der Falldarstellung besonders aufgefallen und im Gedächtnis geblieben sind. Dabei ist es wichtig, bewußt und kontrolliert nur wiederzugeben, was vorher gesagt worden ist und nichts hinzuzufügen ...

Gefühle, Einfälle und besonders Schlußfolgerungen, Interpretationen oder Ursachen- und Lösungshypothesen sollen in dieser ersten Stufe zurückgehalten werden ...

#### Stufe II: Zusammentragen der Gefühle

In dieser Phase sollen die Mitglieder die Gefühle und Erlebnisse benennen, die in ihnen während der Falldarstellung wach geworden sind. Solche Gefühle können sich auf drei unterschiedliche Bereiche beziehen, nämlich

- auf die Probleme des Schülers,
- auf eigene Erfahrungen mit dem Schüler und
- auf die Art der Darstellung durch Tutoren und Fachlehrer.

Das Nachdenken über und das Aussprechen von Gefühlen hat die Funktion, das spätere Nachdenken über Schlußfolgerungen von vielleicht unbewußt wirkenden Gefühlskomplexen zu befreien, die die notwendige Offenheit der Kollegen für Lösungsideen einschränken könnte ...

### Stufe III: Zusammentragen von Einfällen und Assoziationen

Das Aussprechen und Sammeln verschiedenartiger Einfälle hat die Funktion, möglichst viele Bereiche und Ideen in die Problemlösungssuche einbeziehen zu können und von allzu engen Lösungsvorstellungen Distanz zu gewinnen ...

### Stufe IV: Zusammenfassung, Verarbeitung, Lösungsvorschläge, neue Fragestellungen

In dieser Verarbeitungsstufe sollen die Teilnehmer versuchen, Lösungsvorschläge oder zusammenfassende Interpretationen und Einschätzungen zu entwickeln. Dabei soll jeder Beitrag auf die Stichpunktsammlung der drei vorausgegangenen Verarbeitungsstufen Bezug nehmen ..."<sup>112</sup>

War zunächst nicht absehbar, bis zu welchem Schülerjahrgang Schüler im TKM in gemeinsamen Gruppen unterrichtet werden können, ohne dabei Schüler intellektuell zu über- oder unterfordern, geht aus neuesten Veröffentlichungen (vgl. Liebau 1980) hervor, daß das Modell des TKM ab der 7. Jahrgangsstufe nun Wahlpflicht- und Wahlfächer eingerichtet hat. D.h. mit anderen Worten, daß das TKM ab dieser Jahrgangsstufe das Modell der Wahldifferenzierung integriert. Das bedeutet, daß nach der bisherigen Erfahrung mit dem TKM integrierter Unterricht in stabilen heterogenen Kleingruppen auch über das 6. Schuljahr hinaus möglich ist, die Schüler aber ab diesem Zeitpunkt in den Förderstunden (zwei pro Woche) und im Unterricht des Wahlpflicht- und Wahlbereichs in zusätzlichen Gruppen, die sich nach dem Prinzip der Wahl und Motivation konstituieren, unterrichtet werden.

---

<sup>112</sup> Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), a.a.O. 1979, S. 105-107

#### 10.4.2.2 Folgen

Ein immer wieder auftauchender Kritikpunkt an Gesamtschuleinrichtungen bezieht sich auf die Größe der Gesamtschulen, die die Anonymität, Vereinzelung und Isolierung von Schülern und Lehrern bewirke. Die Größe der Gesamtschulen in Verbindung mit Differenzierungsformen, wie die Fachleistungsdifferenzierung, oder Formen der 'Flexiblen Differenzierung' werden für die Orientierungslosigkeit, Verwahrlosungserscheinungen, die allgemeine Lernunlust, verantwortlich gemacht (vgl. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), 1979, S. 126).

Durch die Organisationsform des TKM wird es möglich, eben diese Nachteile dort zu korrigieren, wo sie den erklärten Zielen der Gesamtschulkonzeption nicht entsprechen. Durch das TKM wird eine für den Schüler und den Lehrer überschaubare Organisationsform geschaffen, die bewirkt,

- a) die Kompetenz der Lehrer zu erhöhen und
- b) alle Schüler im kognitiven und affektiven Bereich optimal zu fördern.

#### zu a):

Kritiker werfen immer wieder ein, daß das fachfremde Unterrichten der Lehrer im TKM zu einer fachlichen Dequalifikation der Lehrer führe, weil dadurch das alte Volksschullehrerprinzip wieder eingeführt werden würde. Dieses Argument wird von den Vertretern des TKM dadurch zurückgewiesen, daß der fachfremd unterrichtende Lehrer die Schüler mit ihren Schwierigkeiten oft besser verstehe als der Fachdidaktiker. Hinzu kommt, daß nur so - wenn nicht von einer Senkung der Schüler-Lehrer-Meßzahlen ausgegangen werden kann - zusätzliche Förderarbeit, zusätzliche Gruppierungen in einer Klasse ermöglicht werden.

Neben den vielfältigen Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten

"bringt die Arbeit in einem nach TKM strukturierten Tätigkeitsfeld eine Vielzahl neuer Möglichkeiten mit sich und trägt zur Individualisierung der ablaufenden Prozesse bei. Beispiele dafür sind:

- individualisierte Stundenpläne (kaum Springstunden, freie Nachmittage in der Ganztageschule),
- leichteres und kontinuierliches Arbeiten in der Klasse (weniger Konflikte durch Lehrer- bzw. Klassenwechsel, stabile Tischgruppen),
- gemeinsam und arbeitsteilig entwickelte Materialreservoirs für den gesamten Jahrgang,
- problembezogenere Konferenzen."<sup>113</sup>

Darüber hinaus haben Lehrer, die ihre Schüler in verschiedenen Lernbereichen kennenlernen, die Möglichkeit, deren spezielle Fähigkeiten und Schwierigkeiten umfassender einzuschätzen. Schülerbeobachtungen und Beurteilungen können in gegenseitiger Korrektur vorgenommen werden, und schließlich ermöglicht das Arbeiten im Lehrerteam das Beobachten methodischer Alternativen bei den Kollegen, gerade auch bei Lehrern anderer Fächer (vgl. Brandt/Liebau 1978, S. 44).

zu b):

Optimales Lernen, davon wird hier ausgegangen, ist nur möglich, wenn sich der Schüler in einem konstanten sozialen Gefüge bewegt. Nur in einem solchen Rahmen kann er stabile Verhaltensweisen entwickeln. In der gemeinsamen Arbeit in der heterogenen Gruppe sollen sich diese Kleingruppen zu arbeitsfähigen Teams entwickeln,

---

<sup>113</sup> Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), a.a.O., 1979, S. 124/125

in denen die Schüler zunächst vorrangig lernen, sich gegenseitig zu helfen. Dieser Aspekt des sozialen Lernens ist in der Kleingruppe leichter realisierbar als in der relativ großen Klasse. Neben den häufigen Kontakten zu Mitschülern ermöglicht Gruppenarbeit auch lernfördernde Aktivitäten. Der Schüler tritt aus seiner rezeptiv-passiven Rolle heraus und wird zu aktivem, spontanem Lernverhalten veranlaßt (vgl. Geißler 1973, S. 252).

"Eine in sich stabilisierte Gruppe übt ... stützend-helfende wie stimulierende Wirkung auf einen einzelnen Schüler aus. Die allgemeine Lernmotivation wird verstärkt, Selbständigkeit trainiert, Kooperationsfähigkeit entwickelt; zugleich werden durch die notwendige Planung der Arbeitsprozesse auch Ansätze für produktives Denken geschaffen."<sup>114</sup>

Auch Affeldt, Ratzki und Wenski sehen die Kleingruppe nicht nur als soziales Lernfeld, sondern als die Methode selbst

"Ein Mehr an Fachleistungen für alle Kinder zu erbringen. Um dies zu erreichen, werden besonders die ersten beiden Schuljahre genutzt, mit den Kleingruppen Methoden zur Lösung fachlicher und sozialer Aufgaben einzüben. Strategien für erfolgreiches Lernen und zur Überwindung von Störungen, die Lernen behindern, werden in der Regel im Klassenunterricht, aber auch in Übungsphasen erarbeitet ... Die ersten zwei Jahre des Unterrichts mit heterogenen stabilen Kleingruppen ... dienen also in erster Linie neben der sozialen Konsolidierung der Kleingruppen der Vorbereitung auf anspruchsvollere Lernsituationen der Mittelstufe. Das bis dahin erlernte kooperative Lernen muß sich hier grundsätzlich bewähren: Es soll dem leistungsschwächeren Schüler in einer Phase des verstärkten Leistungsdrucks weiterhin Motivation und Lernhilfen in einer stabil gewordenen Lerngruppe ermöglichen. Leistungsmäßig stärkeren Schülern soll es andererseits die für ihren Lernfortschritt wichtigen individuellen Transfer- und Übungsmöglichkeiten bieten."<sup>115</sup>

---

<sup>114</sup> E. E. Geißler, Analyse des Unterrichts, (Bochum, 1973) S.251

<sup>115</sup> U. Affeldt, A. Ratzki, G. Wenski, "Das Team-Kleingruppenmodell an der Gesamtschule Köln-Holweide", Gesamtschule, 3 (1977), S. 21

Empirisch wurde die Effektivität des Gruppenunterrichts von Dietrich (1969) nachgewiesen. Er konnte mit seiner Untersuchung die Überlegenheit des Gruppenunterrichts gegenüber dem Frontalunterricht hinsichtlich

- der Reproduktion von Wissenbeständen,
- der Nachhaltigkeit des Wissens,
- der Beherrschung geistiger Arbeitstechniken und
- der sozialen Verhaltensweisen

feststellen. Damit wird deutlich, daß nicht nur soziale Lernprozesse, sondern auch eine allgemeine Leistungssteigerung, durch Gruppenunterricht erreichbar ist.

#### 10.4.3 Zugrundeliegende Wertprinzipien

Das TKM ist als eine konsequente Weiterentwicklung der mit den bislang praktizierten Differenzierungsmodellen gemachten Erfahrungen zu sehen. Als Resultat bleibt ein Verzicht auf leistungsdifferenzierte Gruppenbildung, die neu definierte Rolle des Lehrers als einem Team-Mitglied und die Betonung der Schülergruppe als einem pädagogischen Faktor. Das TKM entstand aus der Kritik an der Institution Schule, die ihre Schüler immer wieder in Rollenkonflikte bringt, da sie es nicht vermag, Lerndefizite kompensatorisch zu beheben und an die Stelle des Leitgedankens 'Fördern' den der 'Auslese' stellt (vgl. Geißler 1973, S. 256). Fördern aber bedeutet,

"ein methodisch-didaktisches Arrangement des Unterrichts zu suchen, durch das ein solcher Konflikt nicht zu Drucksituationen führt, sondern vielmehr durch qualifizierte pädagogische Prozesse aufgelöst wird."<sup>116</sup>

---

<sup>116</sup> E.E. Geißler, Analyse des Unterrichts, (Bochum, 1973) S. 256

Gruppenunterricht wird als ein solches Mittel mit kompensatorischer Wirkung gesehen. Mit dem TKM ist es gelungen, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Prinzipien der Gleichheit, Billigkeit und Bedürftigkeit nicht nur zu postulieren, sondern auch weitgehend zu realisieren. Das Gleichheitsprinzip, verstanden als die Verpflichtung des Staates und der ihm untergeordneten Institution Schule, jedem einzelnen die gleichen Bildungschancen zu gewähren, stellt hier die Grundlage für die beiden anderen Prinzipien dar. Alle Schüler sollen über einen möglichst langen Zeitraum gefördert werden, wobei noch ein weiterer Aspekt von Gleichheit auftritt: nämlich der, daß alle Schüler, unabhängig von ihrer Schichtzugehörigkeit, ihrer Religion oder ihres Geschlechts dasselbe Treatment - die Unterrichtung in der gleichen Gruppe - erfahren. Schließlich trägt auch das im TKM praktizierte Team Teaching dazu bei, daß alle Schüler die Chance der Gleichbehandlung (im Gegensatz zur Bevorzugung oder Benachteiligung durch einen Lehrer) haben.

Dieselben Punkte sind es auch, die nicht nur eine optimale Förderung bewirken, sondern - wie bereits erwähnt - auch die Grundlage für die anderen beiden Prinzipien darstellen. Im Gegensatz zum herkömmlichen Schulsystem wird hier nicht frühzeitig selektiert, sondern der Zeitraum der Förderung möglichst lange ausgedehnt. Das Prinzip der Bedürftigkeit wird dabei nicht nur unter dem Gesichtspunkt des verstärkten Bedarfs der Lernhilfe für die leistungsschwachen Schüler verstanden, sondern auch unter dem des sozialen Lernens in einem überschaubaren, vom Schüler beeinflussbaren pädagogischen und sozialen Feld (vgl. Liebau 1980, S. 50).

Schüler verschiedener sozialer Gruppen haben hier die Möglichkeit, miteinander zu arbeiten und zu lernen, Konflikte rational zu lösen (vgl. Schlömerkemper 1980, S. 60). Gezielte Förderarbeit ist nicht nur stundenplanmäßig verankert. Erst durch das Team Teaching ist die Arbeit mit kleineren Schülergruppen und die gegenseitige Hospitation der Team-Lehrer zur Förderung einzelner Schüler möglich. Stehen die ersten 6 Schuljahre vorrangig im

Zeichen von Gleichheit und Bedürftigkeit, so tritt in den darauffolgenden Schuljahren schließlich noch das Prinzip der Billigkeit hinzu, ohne daß dabei die beiden anderen Prinzipien an Bedeutung verlieren würden. Liebau meint, daß vom TKM nicht erwartet werden darf, daß es den schulischen Grundwiderspruch von Fördern und Auslesen mit einem Schlage lösen könnte.

"Die Rahmenbedingungen schulischen Lernens können im TKM ja nur intern, nicht aber extern verändert werden: Abschlusssverordnungen, die gestufte Abschlüsse vorsehen, bleiben bestehen und zwingen auch TKM-Schulen zur Selektion. Aber immerhin ist es möglich, den Zeitraum, der unter der Maxime der Förderung steht, auszudehnen. Und das schafft mehr Schülern mehr Chancen - eine nicht zu unterschätzende Legitimation für das Modell."<sup>117</sup>

---

<sup>117</sup> E. Liebau, "Das Team-Kleingruppen-Modell und seine pädagogische Bedeutung", Gesamtschule und dreigliedriges Schulwesen. Bewährung - Probleme - Zukunftsperspektiven, Akademie für Pädagogische Entwicklung und Bildungsreform (Hrsg.), Tagungsbericht, (München, 1980), S. 53

# 11. VERÄNDERTE RAHMENBEDINGUNGEN DES SCHULWESENS UND DEREN RÜCKWIRKUNG AUF DAS CHANCENGLEICHHEITSGEBOT

## 11.1 Verändertes Übergangsverhalten aufgrund der veränderten Wirtschaftslage

Naumann (1980) hat darauf hingewiesen, daß die Bildungspolitik wesentlich von wirtschaftlichen Faktoren abhängig ist. Wie unter Punkt 1.1 bereits erwähnt, waren die Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland durch ein intensives Wirtschaftswachstum gekennzeichnet. Die Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften nahm ständig zu und im nationalen, wie auch internationalen Rahmen setzte eine breite Diskussion ein, in der danach gefragt wurde,

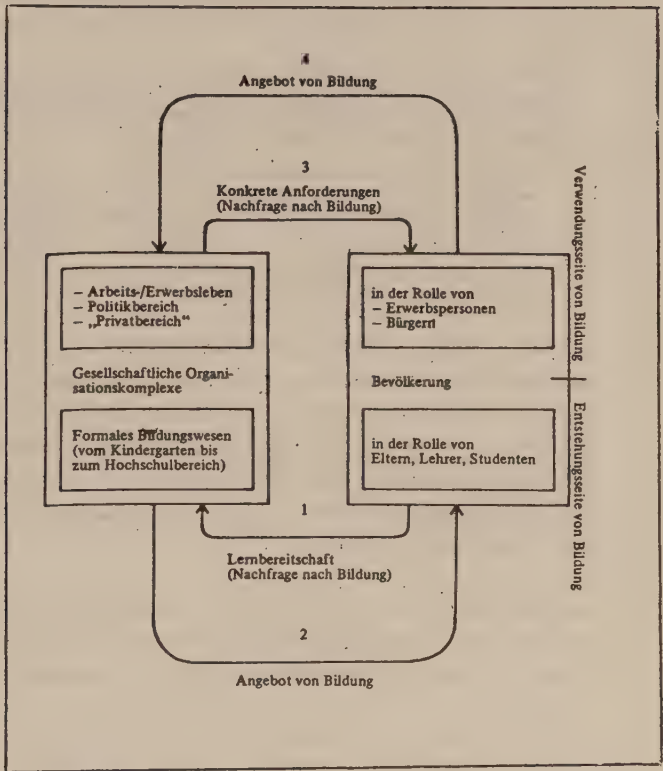
"ob die gegenwärtige und künftig erwartbare Gesamtzirkulation an Bildung angemessen sei oder ob Defizite in der Art und dem Umfang der gesellschaftlich verfügbaren Bildung zu bemerken seien, die dazu führen könnten, daß bestimmte Anforderungen gegenwärtig oder künftig nicht gemeistert werden."<sup>118</sup>

Im folgenden Grundmodell der gesellschaftlichen Zirkulation von Bildung werden die Zusammenhänge der Verwendungs- und Entstehungsseite von Bildung veranschaulicht.

---

<sup>118</sup>J. Naumann, "Entwicklungstendenzen des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen wirtschaftlicher und demographischer Veränderungen", Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, hg. Projektgruppe Bildungsbericht, 1 (Berlin, 1980) S. 38.

Abb. 36: Grundmodell der gesellschaftlichen Zirkulation von Bildung



(Quelle: J. Naumann, a.a.O., 1980, S. 37)

Vor dem Hintergrund dieses Modells wird deutlich, daß in den 60-er Jahren, auf der Verwendungsseite von Bildung die Forderung nach mehr und qualifizierteren Arbeitskräften stand. (3) Auf der Entstehungsseite reagierte das Bildungswesen mit einem erhöhten Bildungsangebot (Bildungswerbung) (2), das als Nachfrage nach Bildung (1) auch wahrgenommen wurde. Mit dem Aufkommen der Diskussion um die Chancengleichheit traten dann aber die Forderungen

der Verwendungsseite (4) in den Hintergrund. Die Probleme der Bildungszirkulation und ihres Managements wurden primär mit Blick auf die Entstehungsseite diskutiert. (Naumann 1980, S.39).

"Seit Anfang der siebziger Jahre und verstärkt seit dem Einsetzen der Wirtschaftskrise 1973/74 wird der Verwendungsseite von Bildung wieder höhere Aufmerksamkeit gewidmet, und zwar in zweierlei Hinsicht:

- einmal wegen der allgemeinen Abhängigkeit des Bildungswesens von der gesamtwirtschaftlichen Lage und der davon indirekt geprägten wirtschaftlichen Situation 'der öffentlichen Hände';
- zum anderen durch die in den letzten Jahren gewachsenen Probleme auf den Teilarbeitsmärkten."<sup>119</sup>

Die mit der Ölkrise 1973 einsetzende Weltwirtschaftskrise ist der Auslöser für eine neue Phase der Bildungspolitik. Sie ist aber nur ein Faktor von mehreren, die sich auf die Entwicklungen im Schulwesen auswirken. Ein weiterer, nicht minder bedeutsamer, ist im drastischen Rückgang der Schülerzahlen zu sehen. Beide Faktoren sollen im folgenden auf ihre Auswirkungen auf das Schulwesen analysiert werden.

Eine der Folgen der seit 1973 stagnierenden Wirtschaftslage ist die stark reduzierte Übernahme von Lehrern in den öffentlichen Dienst, wie sie aus der folgenden Tabelle hervorgeht.

---

<sup>119</sup> J. Naumann, a.a.O., 1980, S. 40

Abb. 37: Übernahmequoten von Hochschulabsolventen in den öffentlichen Dienst, 1971 bis 1978

| Jahr | 1<br>Erwerbseintritt<br>von Hochschul-<br>absolventen <sup>1</sup> | 2<br>Einstellungen<br>im öffentlichen<br>Dienst | 3<br>Absorptionsquote<br>(2 in Prozent von 1) |
|------|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1971 | 57.600                                                             | 39.280                                          | 68,06                                         |
| 1972 | 59.000                                                             | 41.300                                          | 70,00                                         |
| 1973 | 62.800                                                             | 33.400                                          | 53,18                                         |
| 1974 | 64.900                                                             | 39.300                                          | 60,55                                         |
| 1975 | 71.800                                                             | 32.900                                          | 45,82                                         |
| 1976 | 77.300                                                             | 27.200                                          | 35,19                                         |
| 1977 | 83.700                                                             | 27.700                                          | 33,09                                         |
| 1978 | 90.800                                                             | 23.300                                          | 25,66                                         |

<sup>1</sup> Untere Variante, die einen Rückgang der Erwerbsquote von Hochschulabsolventen ab 1975 (von 88 Prozent auf 85 Prozent) unterstellt. /

Quelle: Tessaring, M.: „Zum Verbleib der Hochschulabsolventen seit 1971“. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 2 (1978), S. 171–177, Tabellen 5, 8 und 9 (zitiert nach Scharpf, F. W., Gensior, S., und Fiedler, J.: Beschäftigungsmöglichkeiten für arbeitslose Hochschulabsolventen in Berlin (West). Berlin 1978 (Gutachten im Auftrag des Senators für Wissenschaft und Forschung, Berlin).

(Quelle: J. Naumann, a.a.O., 1980, S. 88)

Die Strategie der Bildungswerbung der 60-er Jahre hatte einen enormen Kapazitätsausbau des Bildungswesens zur Folge, der eine erhöhte Nachfrage nach Lehrern bedingte. Demzufolge stellten sich die Anpassungsprobleme auf den Akademikerarbeitsmärkten seit 1973/74 zuerst als 'Lehrerarbeitslosigkeit' bzw. als mangelnde oder zu stark eingeschränkte öffentlich/staatliche Nachfrage dar (vgl. Naumann 1980, S. 87).

"Inzwischen hat sich die Situation insofern geändert, als auch die Absolventen anderer Fachrichtungen beziehungsweise Berufsfelder auf zunehmende Probleme bei der Suche nach einem 'angemessenen Arbeitsplatz' oder dem Aufbau einer entsprechenden Existenz als 'Selbständiger' stoßen; darüber hinaus hat die Gruppe der hochqualifizierten Arbeitnehmer insgesamt (und nicht nur die entsprechenden Absolventen/Berufsanfänger) bei gesamtwirtschaftlich 'stabil hoher' Arbeitslosigkeit von Jahr zu Jahr größere Schwierigkeiten..."<sup>120</sup>

<sup>120</sup> J. Naumann, a.a.O., 1980, S. 87

Die folgende Tabelle macht diese Entwicklung deutlich.

Abb. 58: Arbeitslose mit abgeschlossener Hoch- und Fachhochschulausbildung nach Landesarbeitsamtsbezirken

| Landesarbeitsamts-<br>bezirke  | Arbeitslose mit abgeschlossener Hochschul- und Fach-<br>hochschulausbildung insgesamt |      |      | Veränderungen<br>in Prozent |         |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------|------|-----------------------------|---------|
|                                | Anteil an der Gesamtzahl der<br>Arbeitslosen Ende Mai                                 |      |      | 1975/76                     | 1976/77 |
|                                | 1975                                                                                  | 1976 | 1977 |                             |         |
| Schleswig-Holstein,<br>Hamburg | 3,5                                                                                   | 4,3  | 4,1  | + 18,2                      | + 2,4   |
| Niedersachsen, Bremen          | 1,5                                                                                   | 2,5  | 3,3  | + 58,6                      | + 32,8  |
| Nordrhein-Westfalen            | 2,2                                                                                   | 2,9  | 4,0  | + 29,8                      | + 46,6  |
| Hessen                         | 3,0                                                                                   | 4,5  | 5,1  | + 37,5                      | + 3,7   |
| Rheinland-Pfalz,<br>Saarland   | 1,7                                                                                   | 2,1  | 2,5  | + 14,4                      | + 18,7  |
| Baden-Württemberg              | 2,8                                                                                   | 4,2  | 5,1  | + 29,3                      | + 2,1   |
| Bayern                         | 2,5                                                                                   | 3,3  | 3,8  | + 21,3                      | + 8,9   |
| Berlin (West)                  | 7,0                                                                                   | 9,7  | 11,4 | + 31,9                      | + 33,2  |
| Bundesgebiet                   | 2,5                                                                                   | 3,4  | 4,2  | + 29,8                      | + 31,2  |

Quellen: Bundesanstalt für Arbeit: Überlegungen II zu einer vorausschauenden Arbeitsmarktpolitik. Nürnberg 1978; Senator für Arbeit und Soziales, Berlin: III B 3, Manuskript vom 1. Februar 1978 (zitiert nach Scharpf, F. W., Gensior, S., und Fiedler, J.: Beschäftigungsmöglichkeiten für arbeitslose Hochschulabsolventen in Berlin (West). Berlin 1978 (Gutachten im Auftrag des Senators für Wissenschaft und Forschung, Berlin)).

(Quelle: J. Naumann, a.a.O., 1980, S. 89)

Diese veränderte Arbeitsmarktsituation und zusätzlich die Einführung des Numerus Clausus an den Hochschulen, hat einen deutlichen Rückgang in den Übertrittsquoten, insbesondere in der Gruppe der Arbeiterkinder, zur Folge.

Abb. 39 a: Übergangsverhalten in Baden-Württemberg nach der sozialen Stellung der Erziehungsberechtigten 1967/68 bis 1975/76

| Schuljahr               | Übergangsquoten in den sozialen Gruppen beim Übergang auf<br>Realschulen und Gymnasien |          |                         |                                     |          |                                        |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------------------|-------------------------------------|----------|----------------------------------------|
|                         | insgesamt                                                                              | darunter | Akademiker <sup>1</sup> | Beamte/<br>Angestellte <sup>2</sup> | Arbeiter | selbständige<br>Landwirte <sup>2</sup> |
| 1. 1967/68              | 45,7                                                                                   | 93,6     | 68,4                    | 30,0                                | 24,3     |                                        |
| 2. 1968/69              | 44,7                                                                                   | 91,5     | 65,3                    | 28,9                                | 24,8     |                                        |
| 3. 1969/70              | 45,7                                                                                   | 90,6     | 66,4                    | 29,4                                | 27,5     |                                        |
| 4. 1970/71              | 47,8                                                                                   | 92,6     | 67,1                    | 31,3                                | 32,3     |                                        |
| 5. 1971/72              | 53,9                                                                                   | 91,7     | 71,0                    | 38,0                                | 36,5     |                                        |
| 6. 1972/73              | 54,0                                                                                   | 93,8     | 70,3                    | 38,6                                | 38,9     |                                        |
| 7. 1973/74 <sup>3</sup> | 52,1                                                                                   | 89,9     | 67,7                    | 36,8                                | 37,4     |                                        |
| 8. 1974/75 <sup>3</sup> | 53,4                                                                                   | 89,3     | 67,8                    | 36,4                                | 35,7     |                                        |
| 9. 1975/76 <sup>3</sup> | 53,1                                                                                   | 90,7     | 68,1                    | 35,8                                | 36,5     |                                        |

<sup>1</sup> Ab Schuljahr 1971/72 Absolventen einer Hochschule.

<sup>2</sup> Ohne Hochschulausbildung.

<sup>3</sup> Geändertes Berechnungsverfahren, durch das die Übergangsquoten geringfügig niedriger ausfallen als beim zuvor angewandten Verfahren.

Abb. 59 b:

| Übergangsquoten in den sozialen Gruppen beim Übergang auf<br>Gymnasien |                                          |                                     |          |                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------|----------|----------------------------------------|----|
| insgesamt                                                              | darunter<br>Akademi-<br>ker <sup>1</sup> | Beamte/<br>Angestellte <sup>2</sup> | Arbeiter | selbständige<br>Landwirte <sup>2</sup> |    |
| 25,9                                                                   | 87,3                                     | 43,0                                | 11,4     | 10,4                                   | 1. |
| 24,4                                                                   | 84,6                                     | 39,4                                | 10,1     | 9,4                                    | 2. |
| 24,4                                                                   | 83,5                                     | 39,4                                | 10,1     | 9,7                                    | 3. |
| 25,4                                                                   | 84,2                                     | 39,6                                | 10,6     | 11,3                                   | 4. |
| 28,8                                                                   | 84,0                                     | 42,8                                | 13,3     | 12,3                                   | 5. |
| 29,7                                                                   | 85,8                                     | 43,6                                | 14,5     | 12,9                                   | 6. |
| 28,2                                                                   | 80,7                                     | 40,3                                | 13,2     | 11,9                                   | 7. |
| 28,2                                                                   | 80,3                                     | 40,4                                | 12,7     | 11,1                                   | 8. |
| 27,8                                                                   | 80,0                                     | 38,6                                | 11,9     | 10,3                                   | 9. |

Quellen: Zusammenstellung nach Burkard, R.: „Tendenzwende bei der Wahl einer weiterführenden Schule?“ In: Baden-Württemberg in Wort und Zahl, 22. Jg. (1974), H. 3, S. 82; Kah, G.: „Zur Bevölkerungs- und Wirtschaftsentwicklung 1975“. In: Baden-Württemberg in Wort und Zahl, 23. Jg. (1975), H. 12, S. 358.

(Quelle: L. Trommer-Krug, L. Krappmann, "Soziale Herkunft und Schulbesuch", Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, hg. Projektgruppe Bildungsbericht, 1 (Berlin, 1980), S. 262)

Es zeigt sich hier eine Tendenz, die vor dem Einsetzen des Bildungsbooms der 60-er Jahre bereits von Grimm (1966) als 'Bildungsabstinenz der Arbeiter' bezeichnet wurde. Der Grund für diesen Rückgang wird, wie bereits erwähnt, vor allem in einer restriktiven Notengebung gesehen, von der die unteren Schichten entschieden stärker betroffen sind als die oberen und von der die Eltern aus unteren Sozialschichten ihre Entscheidung über die schulische Laufbahn ihrer Kinder in stärkerem Umfang abhängig machen als die der oberen Sozialschichten. Angesichts der konjunkturellen Entwicklung und überfüllter Ausbildungsstätten muß überdies auch damit gerechnet werden, daß

"vor allem Kinder aus unteren sozialen Schichten ... wieder vermehrt frühzeitig von der Schule abgehen, wenn mit dem Abitur weder der Zugang zu einem Studienplatz gesichert ist, noch die Berufschancen sprunghaft besser sind als mit mittleren Ausbildungsabschlüssen."<sup>121</sup>

Eine nicht zu unterschätzende Auswirkung auf diese Entwicklung hat auch die Tatsache, daß die Übernahme von Lehrern in den öffentlichen Dienst in den letzten Jahren drastisch reduziert wurde (vgl. Abb.37). Obwohl kein Datenmaterial zu dieser Problematik vorliegt, kann angenommen werden, daß im Rahmen der Bildungswerbung in den 60-er Jahren eine große Zahl von Unterschichtkindern, die eine höhere Schulausbildung absolvierten, nach dem Abitur in die Lehrerausbildung drängten. Es bleibt zu vermuten, daß die Pädagogischen Hochschulen dabei bevorzugt von Studenten aus der Unterschicht frequentiert wurden und dies nicht allein der Kürze der Ausbildung wegen, sondern auch aufgrund der Tatsache, daß das Lehrerstudium und das Berufsbild des Lehrers - im Gegensatz zu anderen akademischen Berufsbildern für diese Bevölkerungsgruppe vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen am vertrautesten erscheinen mußte. Zieht man darüber hinaus die jetzige Überrepräsentation der Frauen im Grundschulbereich in Betracht, so liegt bei der gegenwärtigen Entwicklung im Schulwesen die Vermutung nahe, daß die beiden Gruppen, die vor Einsetzen des Bildungsbooms im höheren Schulwesen am stärksten unterrepräsentiert waren, - die Mädchen und die Unterschichtkinder - auch jetzt wieder am härtesten von der aufgezeigten Rückwärtsentwicklung betroffen sind.

## 11.2. Neueste demographische Entwicklungen

### 11.2.1 Entwicklung der Schülerzahlen seit 1950

Anhand einiger quantitativer Entwicklungen im Schulwesen soll im folgenden die Überlegung angestellt werden, wie sich die in den folgenden Jahren zu erwartenden Veränderungen auf die Organisation von Schule und das innere Gefüge der Schule niederschlagen werden.

Abbildung 40 zeigt die Entwicklung der Schülerzahlen von 1955 bis 1978 mit einer Vorausschätzung bis 1990.

<sup>121</sup> Müller-Mayer zitiert in L.Trommer-Krug, L. Krappmann, a.a.O., 1980, S. 234

Abb. 40: Schüler an allgemeinbildenden Schulen nach Schulart,  
1955 bis 1990 (in 1.000)

| Jahr                                        | Schüler<br>insgesamt | Grundschulen | Hauptschulen | Realschulen <sup>1</sup> | Gymnasien | Schulen für<br>Lernbehinderte | Gesamtschulen |
|---------------------------------------------|----------------------|--------------|--------------|--------------------------|-----------|-------------------------------|---------------|
| 1955                                        | 6.076,1              | 2.721,5      | 1.963,8      | 428,7                    | 845,2     | 116,9                         | —             |
| 1960                                        | 6.646,3              | 3.096,9      | 2.122,4      | 430,7                    | 853,4     | 142,9                         | —             |
| 1965                                        | 7.286,8              | 3.453,2      | 2.112,5      | 570,9                    | 957,9     | 192,3                         | —             |
| 1970                                        | 8.912,4              | 3.927,3      | 2.370,2      | 863,5                    | 1.379,5   | 322,0                         | —             |
| 1975                                        | 10.028,2             | 3.912,3      | 2.512,8      | 1.179,9                  | 1.863,5   | 393,8                         | 165,8         |
| 1976                                        | 10.025,3             | 3.733,5      | 2.544,0      | 1.248,7                  | 1.913,9   | 398,2                         | 186,9         |
| 1977                                        | 9.903,7              | 3.512,8      | 2.506,3      | 1.316,7                  | 1.971,7   | 398,0                         | 198,2         |
| 1978                                        | 9.676,9              | 3.229,2      | 2.488,9      | 1.350,7                  | 2.013,4   | 387,8                         | 206,9         |
| Vorausberechnung der KMK (Dokumentation 56) |                      |              |              |                          |           |                               |               |
| 1980                                        | 8.969,0              | 2.764,7      | 2.322,6      | 1.292,7                  | 2.019,0   | 363,6                         | 206,4         |
| 1985                                        | 7.049,6              | 2.367,2      | 1.660,1      | 932,3                    | 1.590,5   | 291,3                         | 208,2         |
| 1990                                        | 6.411,8              | 2.485,1      | 1.456,1      | 760,2                    | 1.225,7   | 280,3                         | 204,4         |

<sup>1</sup> Ab 1975 einschließlich der drei- und vierstufigen Wirtschaftsschulen in Bayern.

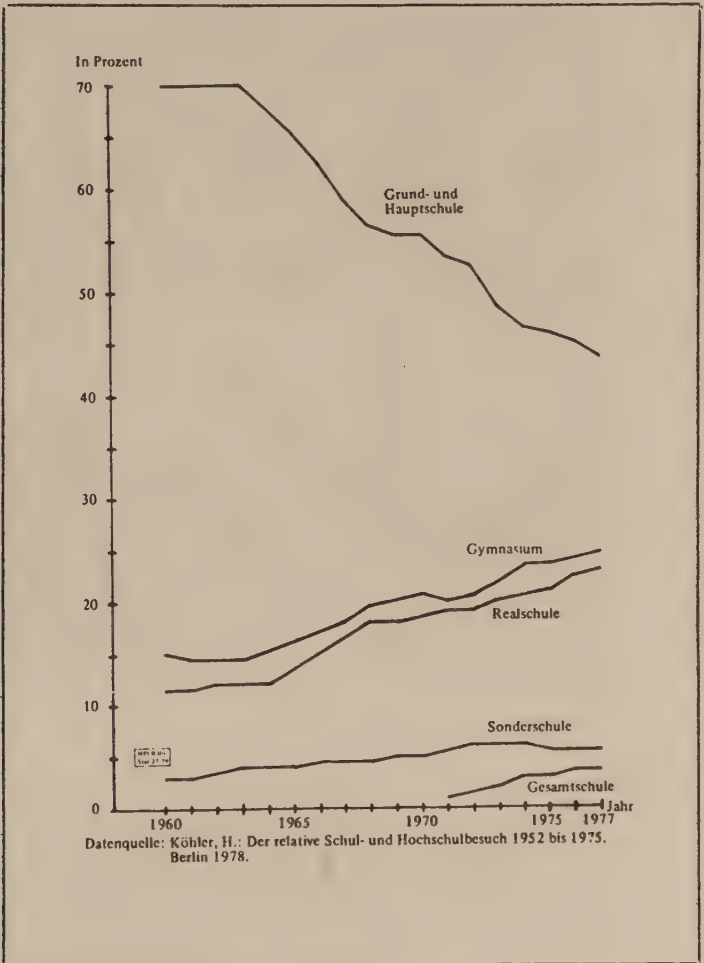
Quellen: Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel 1979. Stuttgart und Mainz 1979; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1979. Bonn 1979.

(Quelle: J. Baumert, "Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung", Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, hg. Projektgruppe Bildungsbericht, 1 (Berlin, 1980), S. 594)

Es zeigt sich, daß die Zahl der Schüler an allgemeinbildenden Schulen von 6,1 Millionen im Jahre 1955 auf 10 Millionen im Jahre 1975 anstieg.

Seit 1977 geht die Schülerzahl zurück. 1980 werden ungefähr 9 Millionen Schüler und 1990 etwa 6 Millionen Schüler erwartet, was dem Schülerstand von 1960 entspricht. Die zunehmende Nachfrage nach weiterführenden Bildungsgängen, als eine Auswirkung der Bildungswerbung der 60-er Jahre und der sich daran anschließenden Phase der 'Pädagogisierung' (Naumann 1980), bewirkte eine Verschiebung des relativen Schulbesuchs zugunsten der Realschulen und der Gymnasien, wie es aus Abbildung 35 hervorgeht. Zwischen 1960 und 1978 verdreifachte sich die Schülerschaft der Realschulen und die des Gymnasiums stieg um das 1,5 fache.

Abb. 41: Relativer Schulbesuch der 13-jährigen nach Schularten, 1960 bis 1977



(Quelle: J. Baumert, a.a.O., 1980, S. 595)

### 11.2.2 Kapazitätserweiterung des Schulwesens

"Dieser Anstieg der Schülerzahlen erforderte beständige Kapazitätserweiterungen des Schulwesens. Neugründungen von Schulen erfolgten in großer Zahl, und bestehende Schulen wurden stärker ausgelastet, umgebaut und durch Anbauten erweitert. Im Zeitraum zwischen 1965 und 1975 wurden jährlich zwischen 1.000 und 1.700 neue Gebäude errichtet. Diese generelle Kapazitätserweiterung vollzog sich für die einzelnen Schulformen, jedoch in durchaus unterschiedlicher Weise. Während im Bereich der weiterführenden Schulen und des Sonderschulwesens die alten Schulen erweitert und in unterschiedlichem Maße durch Neugründungen ergänzt wurden, ging der quantitative Ausbau im Bereich von Grund- und Hauptschulen mit einem gewaltigen Zentralisierungsprozeß einher, der durch die Reform des ländlichen Schulwesens und der Volksschuloberstufe eingeleitet wurde. Die Daten zur Entwicklung des Schulbestandes ... weisen auf die unterschiedlichen Verlaufsformen der Expansion hin.

Im Zeitraum von 1960 bis 1978 wurde im Realschul- und Sonderschulbereich der Schulbestand mit 1.363 beziehungsweise 1.643 Neugründungen mehr als verdoppelt und im Gymnasialbereich mit gut 600 Neueinrichtungen um ein Drittel erweitert. In der Sonderschule entsprach die Zahl der Neugründungen im wesentlichen dem zusätzlich entstandenen Bedarf, während in der Realschule und im Gymnasium die durch Neugründungen gewonnenen Schülerplätze nur einen Teil des Zusatzbedarfs abdeckten. Für die Grund- und Hauptschule spiegelt ... (Abb. 42) den einschneidenden Konzentrationsprozeß, der sich im Zeitraum von 1965 bis 1970 vollzog. In diesen fünf Jahren wurde bei stark steigenden Schülerzahlen in den Grundschuljahrgängen und relativ schwachem Anstieg im Hauptschulbereich der Bestand der Volksschulen in der Bundesrepublik um 8.500 oder knapp ein Drittel verringert."<sup>122</sup>

---

<sup>122</sup>J. Baumert, a.a.O., 1980, S. 596/597

Abb. 42: Allgemeinbildende Schulen nach Schulart, 1960 bis 1978

| Jahr | Schulen insgesamt | Grund-/Hauptschulen | Realschulen | Gymnasien | Schulen für Lernbehinderte | Gesamt-schulen |
|------|-------------------|---------------------|-------------|-----------|----------------------------|----------------|
| 1960 | 35.163            | 31.109              | 1.125       | 1.823     | 1.106                      | —              |
| 1965 | 34.998            | 30.048              | 1.555       | 1.926     | 1.469                      | —              |
| 1970 | 28.312            | 21.504              | 2.116       | 2.311     | 2.381                      | —              |
| 1975 | 25.731            | 18.107              | 2.348       | 2.415     | 2.645                      | 216            |
| 1976 | 26.123            | 18.237              | 2.536       | 2.428     | 2.705                      | 217            |
| 1977 | 25.748            | 17.848              | 2.480       | 2.448     | 2.751                      | 221            |
| 1978 | 25.703            | 17.797              | 2.488       | 2.442     | 2.749                      | 227            |

Quellen: Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel 1979. Stuttgart und Mainz 1979; Fachserie 11, Reihe 1, 1977 (1979); sowie Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1979. Bonn 1979.

(Quelle: J. Baumert, a.a.O., 1980, S. 596)

"Der Anstieg der Schülerzahlen im weiterführenden Schulwesen konnte aber nur zu einem Teil durch Neugründungen aufgefangen werden; in der Realschule wurden - grob geschätzt - etwa 80 % des Zusatzbedarfs, im Gymnasium ungefähr 45 % abgedeckt. Das hatte zur Folge, daß viele der bestehenden Realschulen beträchtlich erweitert werden mußten, die alten Gymnasien aber geradezu aus den Fugen gerieten. Nur im Sonderschulbereich blieben die kleinen Schuleinheiten infolge der großen Zahl von Neugründungen weitgehend erhalten."<sup>123</sup>

### 11.2.3 Zahl der Lehrkräfte / Lehrer-Schüler-Relation

Abbildung 43 zeigt die Entwicklung der Lehrerzahlen von 1960 bis 1978 nach Schulformen gegliedert. Aus dieser Tabelle geht unter anderem hervor, daß sich die Zahl der Lehrkräfte schneller entwickelte, als die der Schülerzahlen im selben Zeitraum.

<sup>123</sup>

J. Baumert, a.a.O., 1980, S. 598/599

Abb. 43: Hauptberufliche voll- und teilbeschäftigte Lehrer an allgemeinbildenden Schulen nach Schulart sowie Schüler an allgemeinbildenden Schulen insgesamt, 1960 bis 1978 (in 1.000)

| Jahr              | Lehrer<br>Grund-/Haupt-<br>schulen | Realschulen | Gymnasien | Schulen für<br>Lern-<br>behinderte | Gesamtschulen | insgesamt | Schüler an allge-<br>meinbildenden<br>Schulen insgesamt<br>in 1.000 |
|-------------------|------------------------------------|-------------|-----------|------------------------------------|---------------|-----------|---------------------------------------------------------------------|
|                   | absolut                            |             |           |                                    |               |           |                                                                     |
| 1960              | 142.098                            | 15.389      | 46.033    | 6.237                              | —             | 209.757   | 6.646,3                                                             |
| 1965              | 161.115                            | 21.412      | 50.424    | 9.599                              | —             | 242.550   | 7.286,8                                                             |
| 1970              | 187.724                            | 34.117      | 69.748    | 19.399                             | —             | 310.988   | 8.912,5                                                             |
| 1975              | 235.042                            | 47.703      | 89.706    | 33.011                             | 15.185        | 420.647   | 9.995,4                                                             |
| 1976              | 239.626                            | 52.814      | 94.752    | 35.435                             | 18.781        | 441.408   | 10.025,2                                                            |
| 1977              | 243.725                            | 56.226      | 98.732    | 37.473                             | 21.150        | 457.306   | 9.903,8                                                             |
| 1978 <sup>1</sup> | 245.732                            | 58.970      | 103.740   | 38.774                             | 22.527        | 469.743   | 9.677,0                                                             |
|                   | Meßziffer 1960 = 100               |             |           |                                    |               |           |                                                                     |
| 1960              | 100,0                              | 100,0       | 100,0     | 100,0                              | —             | 100,0     | 100,0                                                               |
| 1965              | 113,4                              | 139,1       | 109,5     | 153,9                              | —             | 115,6     | 109,6                                                               |
| 1970              | 132,1                              | 221,7       | 151,5     | 311,0                              | —             | 148,3     | 134,1                                                               |
| 1975              | 165,4                              | 310,0       | 194,9     | 529,3                              | 100,0         | 200,5     | 150,4                                                               |
| 1976              | 168,6                              | 343,2       | 205,8     | 568,1                              | 123,7         | 210,4     | 150,8                                                               |
| 1977              | 171,5                              | 365,4       | 214,5     | 600,8                              | 139,3         | 218,0     | 149,0                                                               |
| 1978              | 172,9                              | 383,2       | 225,4     | 621,7                              | 148,4         | 223,9     | 145,6                                                               |

<sup>1</sup> Vorläufiges Ergebnis.

Quellen: Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel 1979. Stuttgart und Mainz 1979; Fachserie 11, Reihe 1, 1977 (1979).

(Quelle: J. Baumert, a.a.O., 1980, S. 612)

Abb. 44: Schüler Je Lehrer an allgemeinbildenden Schulen  
nach Schulart, 1950 bis 1978

| Jahr              | Insgesamt | Grund-/<br>Haupt-<br>schulen | Real-<br>schulen | Gymna-<br>sien | Schulen<br>für Lern-<br>behinderte | Gesamt-<br>schulen |
|-------------------|-----------|------------------------------|------------------|----------------|------------------------------------|--------------------|
| 1950 <sup>1</sup> | 42,3      | •                            | •                | •              | •                                  | —                  |
| 1955 <sup>1</sup> | 32,8      | •                            | •                | •              | •                                  | —                  |
| 1960              | 31,7      | 36,7                         | 28,0             | 18,5           | 22,9                               | —                  |
| 1965              | 30,0      | 34,5                         | 26,7             | 19,0           | 20,0                               | —                  |
| 1970              | 28,7      | 33,8                         | 25,3             | 19,8           | 16,6                               | —                  |
| 1975              | 23,8      | 27,3                         | 24,0             | 20,8           | 11,9                               | 10,9               |
| 1976              | 22,6      | 26,2                         | 23,1             | 20,2           | 11,2                               | 10,0               |
| 1977              | 21,6      | 24,7                         | 22,9             | 20,0           | 10,6                               | 9,7                |
| 1978 <sup>2</sup> | 20,6      | 23,3                         | 22,9             | 19,4           | 10,0                               | 9,2                |

<sup>1</sup> Hauptberuflich voll- und teilbeschäftigte Lehrer. Die Quoten weichen von entsprechenden Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamtes ab, da dort die Teilzeitlehrer in Vollzeitlehrer umgerechnet wurden.

<sup>2</sup> Der Nachweis der schulartspezifischen Quoten muß entfallen, da für diese Jahre das Datenmaterial unvollständig ist und zudem das Schulwesen anders gegliedert war.

<sup>3</sup> Vorläufige Ergebnisse.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel 1979. Stuttgart und Mainz 1979.)

(Quelle: J. Baumert, a.a.O., 1980, S. 621)

Zwischen 1950 und 1977 hat sich die Zahl der Schüler, die auf einen Lehrer entfallen, ungefähr halbiert.

"Infolge der seit 1978 zurückgehenden Gesamtschülerzahl wird die Schüler-Lehrer-Relation, die 1978 für das allgemeinbildende Schulwesen 21 betrug, bis 1985 weiter auf 15 Schüler pro Lehrer absinken, wenn man annimmt, daß die Zahl der Lehrer konstant bleibt - also Neueinstellungen noch im Rahmen des Ersatzbedarfs erfolgen."<sup>124</sup>

<sup>124</sup>J. Baumert, a.a.O., 1980, S. 620

Ob die personelle Verbesserung allerdings zu einer erhöhten Intensität der pädagogischen Betreuung geführt hat, läßt sich allein aus diesen Zahlen nicht ableiten.

"Denn die Schüler-Lehrer-Relation ist eine Steuerungsgröße für drei zentrale Variablenbündel schulischer Organisation: Veränderungen dieser Relation können Veränderungen im Umfang des Unterrichtsangebots, der Gruppierung von Schülern und der Unterrichtstätigkeit von Lehrern zur Folge haben. Bei einer Verbesserung der Schüler-Lehrer-Relation ist es zum Beispiel möglich, mit der hinzugewonnenen Unterrichtskapazität endlich Unterricht zu erteilen, der bisher infolge Lehrermangels ausfallen mußte, oder das Unterrichtsprogramm durch Arbeitsgemeinschaften oder Wahlveranstaltungen zu erweitern. Man kann generell die Klassenfrequenzen senken oder aber gezielt für bestimmte Unterrichtsabschnitte Klassenteilungen vornehmen oder jahrgangsumfassende Förderkurse einrichten. Und schließlich ist es möglich, das Pflichtstunden-deputat von Lehrern zu verringern oder den einzelnen Schulen einen Pool von Unterrichtsstunden zur Verfügung zu stellen, die zur Erledigung von Verwaltungsaufgaben, zur Fortbildung von Lehrern, zur Einzelbetreuung von Schülern oder sonstigen Spezialfunktionen verwendet werden können."<sup>125</sup>

Daß sich in den Jahren zwischen 1980 und 1990 durch die stark sinkenden Schülerzahlen für das allgemeinbildende Schulwesen eine neue Sachlage ergibt, scheint in Anbetracht dieses Zahlenmaterials unbestritten. Die Folgen, die sich aus dieser neuen Sachlage ergeben, können vielfältig sein.

### 11.3 Neuentwicklungen im Schulwesen und deren mögliche Auswirkungen

Die veränderte konjunkturelle Entwicklung bewirkt einerseits, daß seitens der Administration - wie das Beispiel Württemberg zeigt - Maßnahmen ergriffen werden, die sich stark chancenungleich auswirken und andererseits seitens der betroffenen Bevölkerungsgruppen wieder der Mechanismus der 'Bildungsabstinenz der Arbeiter' in Gang gesetzt wird (vgl. Grimm 1966).

---

<sup>125</sup> J. Baumert, a.a.O., 1980, S. 621/622

Diese Entwicklung scheint die Einrichtung von Gesamtschulen geradezu zu bedingen, da es eines der wesentlichen Merkmale von Gesamtschulen ist, daß - mehr als der Elternwunsch - die Leistungen eines Schülers für eine qualifizierte Schullaufbahn ausschlaggebend sind.

Aber nicht allein der Rückgang in den Übertrittsquoten von Arbeiterkindern läßt die Forderung nach der Einrichtung von mehr Gesamtschulen berechtigt erscheinen, wenn man am Prinzip der Chancengleichheit festhalten will. Ein Blick auf Abb. 40 zeigt, daß - die Vorausberechnungen des Bundesministeriums zugrundegelegt - die erwartete Zahl der Realschüler und Gymnasiasten für 1990 weniger sein wird, als dies 1970 noch der Fall war. Für den Bereich der Grund- und Hauptschulen wird sogar eine Schülerzahl erwartet, die noch weit unter den Schülerbestand von 1955 fällt.

Im Bereich der Grund- und Hauptschulen wurde in den 60-er Jahren - wie bereits erwähnt - mit einem Zentralisierungsprozeß auf die erhöhten Schülerzahlen reagiert. Geht man davon aus, daß bei der jetzigen mittleren Schülerzahl pro Schule die Schulen räumlich ausgelastet sind, so liegt der Schluß nahe, daß bis 1990 eine Vielzahl von Schulen - in erster Linie Grund- und Hauptschulen - unterbelegt sein werden. Hieraus ergibt sich die Frage, wie diese freiwerdenden Raumkapazitäten genutzt werden. Eine Reihe alternativer Möglichkeiten sind prinzipiell denkbar, wenn man davon ausgeht, daß die weiterführenden Schulen, auch bei zurückgehender absoluter Schülerzahl, einen im wesentlichen gleichbleibenden Anteil der reduzierten Schülerzahl aufnehmen.

1. Verkleinerung der Einrichtungen soweit möglich bzw. Veränderung des Netzes der Schulstandorte (Auflösung oder Zusammenlegung von Schulen).
2. Veränderung des schulischen Angebotes  
(Reduktion des Differenzierungsgrades)

### 3. Regionalspezifische Veränderung der Lehrer-Schüler-Relation

#### zu 1.:

Ebenso wie die Verkleinerung der Einrichtungen nur bis zu einem gewissen Grad möglich sein wird, werden auch der Zusammenlegung von Schulen Grenzen gesetzt sein. In der expansiven Phase der 60-er Jahre wurden die wenig gegliederten Landschulen, in denen noch mehrere Schülerjahrgänge in einer Klasse durch eine Lehrkraft unterrichtet wurden, durch größere Schulkörper, die die Bildung von Jahrgangsklassen erlaubten, ersetzt. Dies geschah durch Zusammenlegung mehrerer Schulen zu größeren Schuleinheiten.

Besonders in den Flächenstaaten führte dieser 'Zentralisierungsschub' zu starken schulorganisatorischen Veränderungen. Es entstand das Problem des Schülertransports, der ein regulärer Bestandteil des Schulsystems wurde, und im 'Gesetz über die Kostenfreiheit des Schulweges' vom 12. Oktober 1970 eine gesetzliche Grundlage fand (vgl. A.O. Schorb, 1980, S. 781). Da bereits heute eine große Zahl von Schülern bis zu Stunden täglich in Verkehrsmitteln verbringen muß, scheint eine erneute Zusammenlegung - insbesondere in strukturschwachen Gebieten - kaum zumutbar.

#### zu 2.:

Möglicherweise ließe sich eine Lösung dieser Probleme in der Reduktion des Differenzierungsgrades der Schulen finden, was bedeuten würde, daß in der Hauptschule z.B. der zum qualifizierenden Hauptschulabschluß führende A-Kurs wegfiel oder aber in Realschulen und Gymnasien bestimmte Wahlpflichtfächergruppen entfielen. Schorb (1980) meint zu dieser Überlegung:

"Würden in ländlichen Gebieten, in denen schon immer einige Gymnasialtypen beziehungsweise nur ein Teil der Wahlpflichtfächergruppen der Realschulen und der Wahlpflichtfächer der Hauptschule angeboten wurden, die Wahlmöglichkeiten und

Institutionstypen weiter eingeschränkt, dann müßte man eine entscheidende Verschlechterung der Bildungschancen der Bewohner dünnbesiedelter Gebiete hinnehmen."<sup>126</sup>

Schließlich bestünde noch die Möglichkeit, den Schritt, der in den 60-er Jahren durch die Zentralisierung getan wurde, wieder in der umgekehrten Richtung zu vollziehen. D.h. daß die Schulzentren aufgelöst und die Zwergschulen mit Parallelklassenführung wieder eingeführt werden würden. Dieser Schritt scheint aber politisch am schwersten gangbar, weil er am augenscheinlichsten den Rückschritt in die Zeit vor der Reformphase deutlich machen würde.

zu 3.:

Als eine dritte Reaktion wäre

"eine regionenspezifische Veränderung der Richtwerte für Klassen und Lehrer (denkbar). Erste Erfahrungen haben gezeigt, daß die untere Schulverwaltung zunächst versuchte, eine Verteilung der ihr nach unterschiedlichem Schlüssel zugewiesenen Lehrer so vorzunehmen, daß sie den von Auflösung bedrohten ländlichen Schulen geringere Klassenfrequenz zugestand. Wie allerdings zu erwarten war, zeigte sich politischer Widerstand, als beispielsweise Eltern im Ballungsraum München (1978) das Verwaltungsgericht anriefen, um die Schulverwaltung daran zu hindern, in den städtischen Schulen von höheren Klassenstärken auszugehen als auf dem Lande, um dadurch ländliche Schuleinrichtungen vor der Auflösung zu bewahren."<sup>127</sup>

Da bereits jetzt - aufgrund der veränderten Marktsituation - die Übertrittsquoten unterer Bevölkerungsschichten rückläufig sind, würden sich alle bisher aufgezeigten Reaktionsmöglichkeiten auf den allgemeinen Schülerrückgang stark chancenungleich auswirken. Das Stadt-Land-Gefälle würde wieder verstärkt zum Tragen kommen, die äußeren Bildungsbarrieren wären für Arbeiter- und Bauernkinder kaum mehr überwindbar.

<sup>126</sup> A.O. Schorb, "Schulentwicklung und Schülerzahlen: Probleme zwischen Ländern und Kommunen", Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Hg. Projektgruppe Bildungsbericht, 2 (Berlin, 1980), S. 802/803

<sup>127</sup> A.O. Schorb, a.a.O., 1980, S. 801/802.

Angesichts dieser - die Chancenungleichheit im Bildungswesen wieder vergrößernden Perspektiven stellt sich die Frage, ob nicht zwangsläufig als eine Alternative die Gesamtschule ins Blickfeld der Bildungspolitiker treten muß. Zwar läßt sich aus den Vorausberechnungen der KMK (vgl. Abb. 40, S. 146 ) die unbedeutende Rolle, die der Gesamtschule auch für die Zukunft zugemessen wird, ablesen, sicher gibt es auch mehr als nur eine organisatorische Lösung für die anstehenden Probleme, doch scheint es ebenso sicher, daß die Gesamtschule - wenn man dem Prinzip der Chancengleichheit verpflichtet bleiben will - als eine mögliche Organisationsform mitgedacht werden muß.

#### 11.4 Die integrierte Gesamtschule als Alternative zum herkömmlichen Schulsystem unter den veränderten Rahmenbedingungen des Schulwesens

Nachdem in der BRD im Gegensatz zu anderen Ländern die wenigen Gesamtschulen als Versuchsschulen durchweg in aufwendigen Neubauten eingerichtet wurden, scheint allein dieser äußere Rahmen es zu verhindern, die Gesamtschule als eine kleinere Einrichtung in älteren Schulgebäuden mit einer normal altersverteilten Lehrerschaft zu denken. Bezieht man aber diese Vorstellung mit in die Überlegungen ein, so wird die Gesamtschule gerade in strukturschwachen und dünnbevölkerten Regionen, in denen der Schülerrückgang sich am garvierendsten auf das Bildungswesen auswirken wird, zu einer bedenkenswerten Alternative. Die Gesamtschule ist aufgrund ihrer Organisationsmerkmale in der Lage, allen Schülern dieser Einrichtung

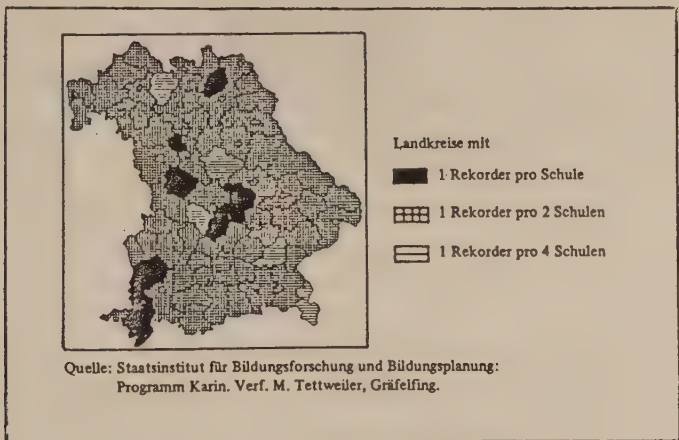
- a) dasselbe materielle
- b) dasselbe personelle
- c) dasselbe Bildungsangebot

bereitzustellen.

zu a):

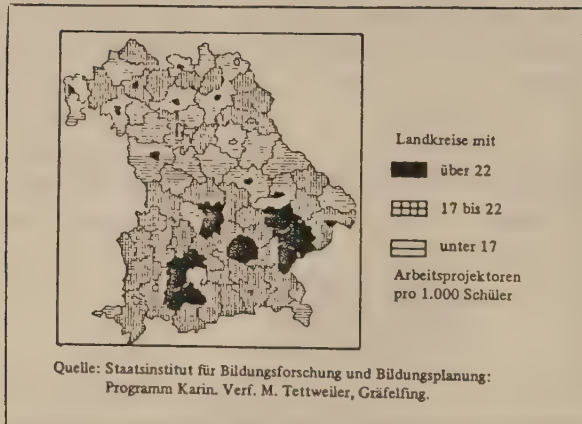
Im Bereich der Medienausstattung zeigen sich bisher deutliche regionale Angebotsunterschiede, wie die folgenden Abbildungen zeigen.

Abb. 45: Videokassettenrekorder pro Schule in Bayern



(Quelle: A.O. Schorb, a.a.O., 1980, S. 785)

Abb. 46: Arbeitsprojektoren pro 1.000 Schüler in Bayern



(Quelle: A.O. Schorb, a.a.O., 1980, S. 786)

"Es kann zwar nicht einheitlich gesagt werden, daß bei der Medienausstattung grundsätzlich städtische Gebiete bevorzugt sind - die Ausstattung mit Video-Kassettenrecordern zum Beispiel zeigt eine Tendenz zur einheitlichen Versorgung im ganzen Land; es fällt aber andererseits auf, daß zum Beispiel bei den Arbeitsprojektoren viele Kreisstädte überproportional gut versorgt sind. Die Entwicklung in der expansiven Phase des Schulsystems hat sichtbar gemacht, daß auch im regionalen Bereich Quotensteigerung und Ausstattungsverbesserung nicht in jedem Fall Milderung oder gar Beseitigung der regionalen Versorgungsdisparitäten bedeuten. Die Disparitäten bleiben vielmehr in den meisten Fällen auf einem anderen Niveau erhalten."<sup>128</sup>

Nachdem davon ausgegangen werden kann, daß die öffentlichen Ausgaben für das Bildungswesen in der nahen Zukunft gedrosselt werden, diese Disparitäten in der Ausstattung also nicht durch Neuanschaffungen ausgeglichen werden können, scheint eine Umverteilung geradezu unumgänglich. Auch wenn das Vorhandensein techni-

<sup>128</sup>A.O. Schorb, a.a.O., 1980, S. 785/786

scher Medien nicht gleichzeitig und automatisch deren effektiven Einsatz im Unterricht bedeutet und auch unabhängig von der Tatsache, daß neuere Untersuchungen (Rutter 1980) die Bedeutung des Vorhandenseins solcher Medien bestreiten, scheint diese Forderung im Sinne demokratischer Gleichverteilung notwendig.

zu b):

Daß sich in den nächsten Jahren ein Lehrerüberhang bilden wird - unter der Voraussetzung, daß ausscheidende Lehrer durch Neuzugänge ersetzt werden und daß die Klassenfrequenzen aufrechterhalten werden - und zwar im Bereich der Grund- und Hauptschule ausgeprägter als in Realschulen und Gymnasien, scheint aus den Statistiken deutlich ablesbar zu sein. Nun kann dieser Überhang durch verschiedene Maßnahmen aufgefangen werden, wie z.B.:

- Verkürzung des Pflichtstundendeputats
  - Erteilung von Unterricht, der bislang ausfallen mußte
  - Erweiterung des Unterrichtsangebots
  - Senkung der Klassenfrequenz
  - Übernahme unterrichtsfremder Tätigkeiten (Verwaltungsarbeit usw.)
- (vgl. J. Baumert, 1980, S. 621/622)

Da bei einer Ungleichverteilung der Lehrer-Schüler-Relation in den verschiedenen Schulzweigen und in verschiedenen Regionen mit politischem Widerstand der betreffenden Teile der Elternschaft zu rechnen ist, scheint auch in diesem Punkt die Gesamtschule und die Form des Team Teaching in den Bereich bildungspolitischer Notwendigkeiten zu rücken.

Ökonomische Überlegungen hätten also eventuell die Umverteilung der Lehrerschaft, die Bildung von Lehrerteams - bestehend aus Lehrern verschiedener Schularten - zur Folge. Würden auch so, über adaptive Motive die emanzipatorischen Motive des Team Teaching in den Schulalltag gelangen, so würde eine solche Lösung weitreichende Überlegungen auf dem Gebiet der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung notwendig machen. Bislang werden nicht nur

die Lehrerstudenten nicht auf Formen des Team Teaching vorbereitet, sondern auch derart schulartspezifisch ausgebildet, daß eine sinnvolle Zusammenarbeit und ein Einsatz eines Lehrers auf verschiedenen Schulstufen und in verschiedenen Fächern zwar wünschenswert, aber kaum realisierbar scheint.

zu c):

Gerade unter veränderten Bedingungen scheint die Gesamtschule besser dazu geeignet, diese Veränderungen aufzufangen, als dies das herkömmliche Schulsystem vermag. Immer mehr scheint auch in der politischen Diskussion um die Gesamtschule diese Entwicklung gesehen zu werden. Hochleitner, der Vorsitzende des kulturpolitischen Arbeitskreises der Bayerischen SPD-Landtagsfraktion, äußerte sich dahingehend, daß gerade im ländlichen Raum die integrierte Gesamtschule als Schulsystem, das allen Schülern ihrem Leistungsvermögen angemessene Bildungsmöglichkeiten im ortsnahen Bereich anbieten könne, zur echten Alternative zum gegliederten Schulwesen werde. Integrierte Gesamtschulen seien bereits bei einer Schülerzahl von rund 500 einzurichten, also weniger Schülern als für das herkömmliche Gymnasium (zitiert in SZ vom 29.01.1981). Ebenso folgert die GEW aus dem Rückgang der Schülerzahlen, daß sich die Gesamtschule in ihrer integrierten Form als sinnvollste Lösungsmöglichkeit anbietet (zitiert in Kilz, 1980, S. 141).

Im Zusammenhang mit dieser neuen Perspektive ist zu erwarten, daß auch die Diskussion um die Differenzierungspraxis wieder an Aktualität gewinnen wird. Unter veränderten Personal- und Raumbedingungen werden sich personalintensive Differenzierungsmodelle, wie die des Streaming, Setting, der Flexiblen Differenzierung und der Wahldifferenzierung kaum mehr realisieren lassen. Einzig das TKM, dessen pädagogische Vorzüge in Kapitel 10.4 ausführlich dargestellt wurden, scheint nicht nur der Forderung nach Chancengleichheit, sondern auch den Erfordernissen der neuen Situation gerecht

zu werden. Der Argumentationskreis schließt sich, wenn betont wird, daß nicht nur die ökonomischen Probleme durch die Gesamtschule besser aufgefangen werden können, sondern - und das in erster Linie - daß die gegenwärtig sich abzeichnende Erhöhung der Faktoren für Chancenungleichheit im Bildungswesen durch die Einrichtung integrierter Gesamtschulen gestoppt werden könnte.

# L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

- Adorno, Th.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt, 1963
- Affeldt, U./Ratzki, A./  
Wenski, G.: Das Team-Kleingruppenmodell an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Gesamtschule 3 (1977), S. 19-21
- Alterhoff, G./Dieterich, D./  
Wasna, M.: Wahldifferenzierung an den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Bildung und Erziehung, 26 (1973), S. 451-470
- Baumert, J.: Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. 1 (Berlin, 1980), S. 598-748
- Bernhardt, M. et.al.: Soziales Lernen in der Gesamtschule. Eine empirische Studie. München, 1974
- Bernstein, B.: Soziokulturelle Determinanten des Lernens. Köln, Opladen, 1959
- Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen: München, 1965
- Bloom, B.S.: Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In: Edelstein, W./Hopf, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart, 1973, S. 251-270
- Brandt, H./Liebau, E.: Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München, 1978
- Brophy, J./Good, Th. L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Hrsg. von D. Ulich. München, 1976
- Bühlow, G. et.al.: Integration und Selektion in der Gesamtschule. Soziale Erfahrungen von Gesamtschülern. Teil II. Weinheim, 1977
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildungsbericht. Bonn, 1970
- Claessens, D.: Familie und Wertsystem. 2. Auflage, Berlin, 1967
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg, 1965
- Dechert, H. W. (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München, 1972

- Deutscher Bildungsrat  
(Hrsg.): Strukturplan des Bildungswesens.  
Stuttgart, 1970
- Deutscher Bildungsrat  
(Hrsg.): Die Bildungskommission:  
Bericht '75. Entwicklungen im Bildungs-  
wesen. Stuttgart, 1975
- Dietrich, G.: Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts.  
Persönlichkeitsformende Bedeutung des  
gruppenunterrichtlichen Verfahrens.  
München, 1969
- Drenkelfort G./  
Kuschfeld M./Stutzki, G.: Reorganisation einer Gesamtschule nach  
dem Team-Stammgruppenmodell. Das Bei-  
spiel Hannover-Linden. In: Tillmann, K.-J.  
(Hrsg.): Sozialpädagogik in der Schule.  
Neue Ansätze und Modelle. München, 1976,  
S. 124-140
- Edelhoff, Ch.: Gesamtschule Fröndenberg. In: Keim, W.  
(Hrsg.): Gesamtschule. Hamburg, 1976,  
S. 79-84
- Erlinghagen, K.: Katholisches Bildungsdefizit in Deutsch-  
land. Freiburg, 1965
- Eyferth, K. et.al.: Computer im Unterricht. Stuttgart, 1974
- Eysenck, H.J.: Race, intelligence and education.  
London, 1971
- Fend, H. et.al.: Gesamtschule und dreigliedriges Schul-  
system. Eine Vergleichsstudie über  
Chancengleichheit und Durchlässigkeit.  
(Deutscher Bildungsrat. Gutachten und  
Studien der Bildungskommission. Band 55).  
Stuttgart, 1976
- ders.: Sozialisierungseffekte der Schule.  
Soziologie der Schule II. Weinheim, 1976
- Fend, H.: Theorie der Schule. München, 1980
- Fend, H./Klaghofer, R.: Durchlässigkeit und Chancengleichheit in  
unterschiedlichen Schulsystemen. Darge-  
stellt am Beispiel des Flächenversuchs  
Wetzlar. In: Zeitschrift für Pädagogik 26  
(1980), S. 653-672
- Ferdinand, W.: Über Schulreife und Schulleistung  
IQ-äquivalenter Kinder aus unterschied-  
lichem sozialen Milieu. In: Zeitschrift  
für Entwicklungspsychologie und Pädago-  
gische Psychologie 1 (1969), S. 190-199

- Flammer A.: Wechselwirkung zwischen Schülermerkmal und Unterrichtsmethode. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 5 (1973), S. 130-147
- ders. Individuelle Unterschiede im Lernen. Weinheim, 1975
- Flehsig, K.H.: Programmiertes Lernen und Differenzierung des Unterrichts (1967). In: Teschner, W.P. (Hrsg.): Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Göttingen, 1971, S. 116-128
- Flößner, W.: Sozialschicht und Lerngruppe in der Gesamtschule. Schwalbach, 1974
- Freibichler, H. (Hrsg.): Computerunterstützter Unterricht. Hannover, 1974
- Fürstenau, P.: Soziologie der Kindheit. Heidelberg, 1967
- Geißler, E.E.: Analyse des Unterrichts. Bochum, 1973
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.): Soziale Organisation, soziales Lernen und Differenzierung. Bochum, 1974
- ders. Das Team-Kleingruppenmodell. Hamburg, 1979
- Grimm, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung. München, 1966
- Grünfeld, W.: Individualisierung durch programmierte Unterweisung? (1966) In: Teschner, W.P. (Hrsg.): Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Göttingen, 1971, S. 102-116
- Gutt, A./Nyssen, E.: Kleingruppenunterricht. In: Edelhoff, Ch./Mittelberg, E. (Hrsg.): Kritische Stichwörter Gesamtschule. München, 1979, S. 103-109
- Haefner, K.: Computerunterstützter Unterricht. In: Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München, 1976, S. 72-76
- Haefner, K.: Computerunterstützter Unterricht. In: Rombach, H. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. Freiburg, 1977, S. 167-170

- Haenisch, H./Lukesch, E.: Ist die Gesamtschule besser?  
München, 1980
- Haußer, K.: Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung.  
Weinheim 1980
- Heckhausen, H.: Leistung und Chancengleichheit.  
Göttingen, 1974
- ders. In: Schiefele, H./Krapp, A. (Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie.  
München, 1981 (in Vorbereitung)
- Hopf, D./Krappmann, L./Scheerer, H.: Schulstufen im Wandel. Aktuelle Probleme der Grundschule. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. 2 (Berlin, 1980), S. 1113-1176
- Hundertmarck, G./Ulshoeffer, H. (Hrsg.): Kleinkinderziehung.  
München, 1972
- Ingenkamp, K.: Untersuchungen zur Übergangsauslese.  
Weinheim, 1968
- ders. Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. (Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats.) Stuttgart, 1972, S. 407-431
- Jencks, Ch. et.al.: Chancengleichheit. Hamburg, 1973
- Jensen, A.R.: How much can we boost IQ and scholastic achievement? Harvard Educational Review 39 (1969), S. 1-123
- Kaiser, E.: Differenzierung und Integration. In: Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München, 1976, S. 105-106
- Keim, W. (Hrsg.): Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis. 2. Auflage, Hamburg, 1976
- Keim, W.: Schulische Differenzierung. Eine systematische Einführung. Köln, 1977
- Kelly, A.V.: Unterricht mit heterogenen Gruppen.  
Weinheim, 1981

- Kilz, H.W. (Hrsg.): Gesamtschule. Modell oder Reformruine?  
Hamburg, 1980
- Klafki, W.: Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger  
Schulversuch. In: Zeitschrift für Pädago-  
gik, 14 (1968), S. 521-581
- Körner, A.: Die englische Comprehensive School.  
Bad Heilbrunn, 1973
- Krapp, A.: Bedingungen des Schulerfolgs.  
München, 1973
- ders.: Zur Dimensionalität des Begriffs Chancen-  
gleichheit. In: Klauer, K.J./Kornadt, H.J.  
(Hrsg.): Jahrbuch für Empirische Erziehungs-  
wissenschaft. Düsseldorf, 1977, S. 128-149
- Latscha, F.: Der Einfluß des Primarlehrers. In:  
Heß, F.L./Latscha, F./Schneider, W.:  
Die Ungleichheit der Bildungschancen.  
Olten, Freiburg, 1966, S. 183-258
- Liebau, E.: Das Team-Kleingruppen-Modell und seine  
pädagogische Bedeutung. In: Akademie für  
Pädagogische Entwicklung und Bildungsre-  
form (Hrsg.), Tagungsbericht. München, 1980
- Lorbeer, W.: Computer in der Schule? München, 1979
- Mandl, H.: Intelligenztestverläufe von Grundschulern.  
(Unveröffentlichte Dissertation),  
München, 1974
- Naumann, J.: Entwicklungstendenzen des Bildungswesens  
der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen  
wirtschaftlicher und demographischer Ver-  
änderungen. In: Projektgruppe Bildungs-  
bericht (Hrsg.): Bildung in der Bundes-  
republik Deutschland. Daten und Analysen. 1  
(1980), S. 21-102
- Niehl, F.: Chancengleichheit ohne Chance?  
Stuttgart, 1975
- Oehlert, P.: Der Leistungsvergleich zwischen tradi-  
tionellen Schulen und Gesamtschulen in  
Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und kri-  
tische Interpretation der Untersuchungen  
durch das Konstanzer Zentrum für Bildungs-  
forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik  
26 (1980), S. 751-759

- Pedley, R.: Die englische Gesamtoberschule. Bad Heilbrunn, 1966
- Peisert, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München, 1967
- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. München, 1965
- ders.: Vom Bildungsnotstand zum Notstand in der Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973), S. 665-678
- Prell, S./Schiefele, H./Ulich, D.: Leistungsdifferenzierung und individuelle Förderung. Die Untersuchung eines Schulversuchs und seine Probleme. München, 1972
- Prim, R.: Schulaufbau/Schulorganisation. In: Rombach, H. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, 3. Band, Freiburg, 1971, S. 486-488
- Pross, H.: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt, 1969
- Reuter, L.R.: Das Recht auf chancengleiche Bildung. Ratingen, 1975
- Rolff, H.-G.: Brennpunkt Gesamtschule. München, 1979
- Rosenthal, R./Jacobsen, L.: Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler. Weinheim, 1974
- Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. (Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats.) Stuttgart, 1972
- Ruprecht, H.: Schulaufbau gegenwärtig. In: Nicklis, W.S. (Hrsg.): Handwörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, 1975, S. 39-41
- Rutter, M. et.al.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim, 1980
- Sattler, G.: Inhaltliche und methodische Differenzierung in Fachleistungskursen an Gesamtschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1980), S. 733-750
- Scheerer, H.: Wahldifferenzierung an einer Berliner Gesamtschule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 23 (1977), S. 519-534

- Schlömerkemper, J.: Lernen im wahldifferenzierten Unterricht. Frankfurt, 1974
- ders.: Die Gesamtschule muß wirklich anders sein. In: Akademie für Pädagogische Entwicklung und Bildungsreform (Hrsg.), Tagungsbericht, München, 1980, S. 60-65
- Schmidt, U.: Bedingungen flexibler Differenzierung. In: Keim, W. (Hrsg.): Gesamtschule, Hamburg, 1973, S. 218-257
- Schorb, A.O. (Hrsg.): Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung 1971-1976. Stuttgart, 1977
- ders.: Schulentwicklung und Schülerzahlen. Probleme zwischen Ländern und Kommunen. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. 2 (Berlin, 1980), S. 759-816
- Schultze, W.: Über den Vorhersagewert der Auslese-kriterien für den Schulerfolg an Gymnasien. Forschungsbericht der Max-Träger-Stiftung. Frankfurt, 1964
- Schwartz, E. (Hrsg.): Begabung und Lernen im Kindesalter. Frankfurt, 1970
- Schwarzer, R./  
Steinhagen, K. (Hrsg.): Adaptiver Unterricht. München, 1975
- Tent, L.: Die Auslese von Schülern für die weiter-führenden Schulen. Göttingen, 1969
- Teschner, W.P.: Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Göttingen, 1971
- Treiber, P./Petermann, F.: Probleme der Unterrichtsdifferenzierung aus der Sicht des ATI-Forschungsprogramms. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 525-546
- Trommer-Krug, L./  
Krappmann, L.: Soziale Herkunft und Schulbesuch. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. 1 (Berlin, 1980), S. 217-282

- Undeutsch, U.: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. (Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats.) Stuttgart, 1972, S. 377-405
- Walker, D.A.: The IEA Six Subject Survey. Stockholm, 1976
- Weber, N.: Privilegien durch Bildung. Frankfurt, 1973
- Weiss, R.: Zensur und Zeugnis. Linz, 1965
- Wellendorf, F.: Team Teaching. In: Horney, W./Ruppert, J.P./Schultze, W. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Gütersloh, 1970, S. 1165-1166
- Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen. 2. Auflage, Stuttgart, 1968
- Yates, A.: Gruppierungspraktiken im Rahmen der Schule (1966). In: Teschner, W.P. (Hrsg.): Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Göttingen, 1971, S. 15-43



LEBENS LAUF

Name: Märkle  
 Vorname: Irene, Waltraud  
 Geburtsdatum: 15. Februar 1950  
 Geburtsort: Ravensburg/Württemberg  
 Eltern: Fritz Märkle und Annemarie Märkle, geb. Selg

Ausbildung:

1956 - 1960 Katholische Volksschule, Weißenau  
 1960 - 1969 Mädchengymnasium Ravensburg, 1969 Abitur  
 1969 - 1972 Pädagogische Hochschule Weingarten/Württemberg,  
 1972 Erste Lehramtsprüfung für das Lehramt an  
 Grund- und Hauptschulen  
 1972 - 1977 Studium der Pädagogik, Psychologie und Soziologie  
 an der Universität München,  
 1977 Magisterprüfung

Berufstätigkeit:

1977 - 1978 Lehrerin an der Heim-Sonderschule (E)  
 Piusheim/Glött  
 1978 - 1979 Pädagogische Leiterin eines Schulversuchs an der  
 Heim-Sonderschule Piusheim/Glött  
 1979 - 1980 Lehrerin an der Adolf-Kolping-Sonderberufsschule  
 in München  
 Seit 1980 Erwachsenenbildung an der Volkshochschule München









